

MARILENE SAMPAIO DA CRUZ NUNES

**O QUOTIDIANO DA SALA DE AULA:
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES
ACERCA DA RELEVÂNCIA DOS SABERES DA
FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNÍCIPIO DE
PAULISTA**

Orientadora: Professora Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2017

MARILENE SAMPAIO DA CRUZ NUNES

**O QUOTIDIANO DA SALA DE AULA:
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES
ACERCA DA RELEVÂNCIA DOS SABERES DA
FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE
PAULISTA**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2017

“O valor das coisas não está no tempo em que
elas duram, mas na intensidade com que acontece.
Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas
inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

Fernando Pessoa

DEDICATÓRIA

Dedico a realização deste grau a todos que estiveram comigo nesta estrada e ao mim ver,
como um ser cheio do espírito santo e do amor de Deus, oferece todos os degraus da vida
para que eu suba e tenha sucesso.

AGRADECIMENTOS

No transato da vida muitas vezes é necessário fazermos opções que não condiz ao nosso prazer de realizar. Mas chega um momento que Deus nos oferece uma nova oportunidade, mesmo assim, ainda ficamos em dúvida, mas agradeço ao meu Deus pelo poder espiritual tão forte que me proporcionou de está realizando este Curso, pois o querer da minha realização acordou-se.

Bastando uma palavra de apoio daqueles seres humanos como os meus filhos, André e Antenor, minhas noras, Daniela e Luciana, a minha irmã Ceci, meu sobrinho Lizandro, meus amigos, professores e colegas de turma que fazem a vida correr galopantemente, são para eles o meu carinhoso agradecimento.

Um agradecimento em especial em toda amplitude da vida para minha coorientadora e Professora Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida, que me enche de entusiasmo.

Agora, neste momento, com a alegria de ver este estudo se completando sinto que do outro do oceano vejo a luz da orientadora Professora Doutora Maria Eduarda Margarido Pires desejando que o meu sonho seja realizado. Muito grato.

RESUMO

Nunes, Marilene Sampaio da Cruz Nunes (2017) O COTIDIANO DA SALA DE AULA: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA RELEVÂNCIA DOS SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DOPAULISTA. Lisboa, 190 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação/ESEAG)

O presente estudo está voltado para as concepções dos professores, acerca da construção dos saberes nas formações continuadas e sua relevância no cotidiano na sala de aula. A formação continuada desenvolvida com aos professores do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental através Prefeitura Municipal do Paulista. Dentro de suas políticas públicas educacionais, coube à Secretaria de Educação a execução e a dinamização da formação com os professores que foram divididos em dois grupos. O primeiro, a formação dos professores do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), docentes do 1º ao 3º anos e a formação dos professores do 4º e 5º anos. Ainda foi dividido por turma de 30 (trinta) participantes de acordo com a turma dos seus alunos. Os formadores responsáveis pelas orientações dos estudos nas formações, eram os professores que compõe a equipe técnica do ensino da Secretaria de Educação. Eles receberam formação através UFPE. A pesquisa seguiu na abordagem quantitativa e qualitativa cujos procedimentos utilizados, foram observação, questionários e entrevistas. As categorias teóricas eleitas foram: Formação Continuada, Políticas Públicas; Prática Pedagógica e Saberes Docente. Nóvoa (1992); Tardif (2002); Imbernón (2010); Pimenta (1997 e 2002); Freire (1997 e 2000); Machado (2006) e Zabala (1998) entre outros deram o suporte teórico à esta investigação. A pesquisa foi conduzida com a aplicação do questionário a 120 professores sendo 90 (noventa) participantes das formações do PNAIC e 30 (trinta) professores de 4º e 5º anos da formação foi orientada pela Equipe Técnica de Ensino. Realizamos entrevista com 09 (nove) professores, sendo 05 (cinco) formadores, 02 (dois) gestores e 02 (dois) professores regentes (1º e 3º anos) participantes das formações. A análise dos dados quantitativos realizada por meio do programa SPSS, versão 18 e a análise dos dados qualitativos orientada pela análise de discurso (AD). A pesquisa aponta que entre as concepções dos professores acerca dos saberes recebidos na formação continuada, a demanda dos professores se volta também para a necessidade dos supervisores receberem estas formações. Para eles seria importante, que os supervisores fossem inseridos nas formações, assim, como os gestores, pois, haveria um elo entre a formação, a sala de aula e a escola, podendo, a gestão local, acompanhar os procedimentos metodológicos, possibilitando a participação social da escola na apropriação do conhecimento. Reflexões coletiva na prática pedagógica abriria espaço para novos questionamentos, criando ações que ajudassem os professores a partir das necessidades e dos desafios do cotidiano escolar.

Palavras Chave: Formação Continuada; Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas; Saberes Docentes.

ABSTRACT

Nunes, Marilene Sampaio da Cruz Nunes (2017) THE DAILY ROOM: ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS OF THE TEACHERS ABOUT THE RELEVANCE OF THE KNOWLEDGE OF THE CONTINUED TRAINING OF THE DOPAULISTA MUNICIPALITY. Lisbon, 200 p. Dissertation (Master in Educational Sciences / ESEAG)

The present study is focused on teachers' conceptions about the construction of knowledge in continuing education and its relevance in everyday life in the classroom. Continuing education developed with teachers from 1st to 5th years of elementary school through Paulista City Hall. Within its public educational policies, the Education Department was responsible for the implementation and dynamization of training with teachers who were divided into two groups. The first was the training of PNAIC teachers (National Literacy Pact in the Right Age), teachers from 1st to 3rd years and the training of teachers from the 4th and 5th years. It was still divided by a group of 30 (thirty) participants according to the class of their students. The trainers responsible for the orientation of the studies in the formations, were the teachers that make up the technical team of the education of the Secretary of Education. They received training through UFPE. The research followed in the quantitative and qualitative approach whose procedures used were observation, questionnaires and interviews. The chosen theoretical categories were: Continuing Education, Public Policies; Pedagogical Practice and Teaching Knowledge. Nóvoa (1992); Tardif (2002); Imbernón (2010); Pimenta (1997 and 2002); Freire (1997 and 2000); Machado (2006) and Zabala (1998) among others gave theoretical support to this investigation. The research was conducted with the application of the questionnaire to 120 teachers being 90 (ninety) participants of the PNAIC formations and 30 (thirty) teachers of the 4th and 5th years of the training was guided by the Technical Team of Teaching. We interviewed 09 (nine) teachers, with 05 (five) trainers, 02 (two) managers and 02 (two) regent teachers (1st and 3rd years) participants in the training. Quantitative data analysis was performed using the SPSS program, version 18 and analysis of qualitative data guided by discourse analysis (AD). The research points out that among the teachers' conceptions about the knowledge received in continuing education, teachers' demands also turn to the need for supervisors to receive these training. For them, it would be important for supervisors to be included in the formations, so as managers, therefore, there would be a link between the training, the classroom and the school, and the local management could follow the methodological procedures, enabling participation the school in the appropriation of knowledge. Collective reflections in pedagogical practice would open space for new questions, creating actions that would help teachers from the needs and challenges of everyday school life.

Keywords: Continuing Education; Public policy; Pedagogical practices; Teaching knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCC-PE	Base Curricular Comum de Pernambuco
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
DVD	Disco Digital de Vídeo
ED	Excertos de Depoimentos
FD	Formação Discursiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCN	Orientação Curricular Nacional
OTM	Orientação Teórica Metodológica
PCEBP	Plano Curricular Educação Básica de Pernambuco
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

INDICES GERAL

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA	23
1.1. BREVE HISTÓRICO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO BRASIL	25
Capítulo II – FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO: SABERES – PNAIC E SEQUÊNCIA DIDÁTICA	38
2.1. Formação Continuada	38
2.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO - OS SABERES DO PNAIC E SUA METODOLOGIA POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA	42
2.3. A METODOLOGIA POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA	47
CAPÍTULO III – A TRAJETÓRIA METODOLOGIA	51
3.1. Objetivos	51
3.1.1. Objetivo Geral	51
3.1.2. Objetivos Específicos:	51
3.2. TIPO DE PESQUISA	53
3.3. HIPÓTESE	55
3.4. LOCUS DA PESQUISA	56
3.5. SUJEITOS DA PESQUISA	57
3.6. INSTRUMENTOS DA PESQUISA: COLETA DE DADOS	58
3.6.1. Observação	58
3.6.2. Questionário	59
3.6.3. Adaptação do questionário	60
3.6.4. Entrevista	62
3.6.5. Procedimentos da Pesquisa	65
3.6.6. Instrumentos para a Análise e Discussão Dos Dados	67
3.6.6.1. Instrumento Para Análise Dos Dados Quantitativos	67
3.6.6.2. Instrumento de análise dos dados qualitativos	68
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO QUANTITATIVO E QUALITATIVO	71
4.1. Resultado e análise do Instrumento Quantitativo	71
4.2. Identificação Pessoal e Profissional dos Docentes	71
4.2.1. Gênero	73
4.2.2. Faixa Etária	74
4.2.3. Titulação	75

4.2.4.	Tempo de Formação.....	76
4.2.5.	Tempo de Experiência.....	77
4.2.6.	Conceito dos Saberes: Apropriação dos Saberesdocentes.....	77
4.2.7.	Saberes docente e prática da sala de aula	79
4.2.7.1.	Formação Continuada: Conceito e entendimento.....	81
4.2.7.2.	Formação continuada – Participações em formações continuadas e curso da atualização	84
4.2.7.3.	Tipos de Formação Continuada: Realizações e Carga Horária	86
4.2.7.4.	Motivação e Participação	88
4.2.7.5.	Formação Continuada – Tipo – Prática pedagógica.....	90
4.2.7.6.	Programa da Formação Continuada – Percepção – Compreensão do Processo Educativo	92
4.2.7.7.	Formação Continuada: Nível de Contribuição – Aplicação dos Saberes	94
4.2.7.8.	Compreensão Metodológica da Sequência Didática	96
4.2.7.9.	Distribuição da percepção dos docentes acerca do entendimento sobre a sequência didática	98
4.2.7.10.	Sequência Didática: Valoriza e Incentiva o Aluno/ Atividades diversificadas ..	100
4.2.7.11.	Tipos Variáveis de Formação: Inovações da prática/Aplicação de diferentes estratégias na pedagógica das sequências didáticas	102
4.2.7.12.	Aplicação das orientações sobre sequências didáticas para inovação daprática pedagógica	103
4.2.7.13.	A Aplicabilidade de Atividades Diversificadas: Inovação/Aprendizagem	104
4.2.7.14.	Participações dos docentesnas formações oferecidas pela Secretaria deEducação do Município	106
4.2.7.15.	Sequênciadidáticae suas aplicabilidades	107
4.2.7.16.	Interação entre os docentes nos encontros de formação.....	109
4.2.7.17.	Avaliação do material didático utilizado no Programa de Formação.....	111
4.2.7.18.	Avaliação do desempenho dos Professores Formadores	113
4.2.7.19.	Estudos realizados na escola para discutir cotidiano e a prática docente a de acordo programação orientadanaformação.	115
4.2.7.20.	Avaliação: interesse dos professores participantes Programa de Formação Continuada do acerca do saber fazer	117
4.2.7.21.	Sequências Didáticas: Percepção do envolvimento efetivos dos docentes	118
4.2.7.22.	Avaliação do obstáculo para o professor comparecer às Formações	120
4.2.7.23.	Avaliação da Qualidade:Programa de FormaçãoContinuada na percepção dos professoresdesenvolvida pela pública do município do Paulista.	122
4.3.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE QUALITATIVA	126
4.3.1.	ANÁLISE QUALITATIVA.....	126

4.3.1.1.	Distribuição tabular do perfil dos professores entrevistados da pesquisa	127
4.3.2.	Formação Discursiva (FD)-Compreensão dos docentes acerca dos princípios políticos norteadores das formações continuada desenvolvido pelo município do Paulista.	127
4.3.3.	Formação Discursiva (FD)- Compreensão acerca dos aspectos pedagógicos imprescindíveis desenvolvidos nos encontros FC que apoia prática docente na sala de aula....	129
4.3.4.	Formação Discursiva (FD) - Entendimento e conceito acerca dos saberes fazer docente	131
4.3.5.	Formação Discursiva (FD) - Conceito e envolvimento dos formandos e formadores no processo ensino aprendizagem.	132
4.3.6.	Formação Discursiva (FD) - Percepção do professor acerca da prática pedagógica no procedimento das sequências didáticas.	134
4.3.7.	Formação Discursiva (FD) - A interação dos professores com seus pares e ou grupo nos encontro de formação referente a programação da prática do saber fazer docente por Sequências Didáticas.....	136
4.3.8.	Formação Discursiva (FD) - Avaliação dos professores acerca do referencial teórico, orientações processuais materiais produzidos, pontos positivos, pontos negativos.	138
4.3.9.	Formação Discursiva (FD) -A avaliação dos professores acerca do Programa de Formação Continuada visando também o resultado dos alunos 1ª ao 5º anos do Ensino Fundamental.....	143
4.3.10.	Formação Discursiva (FD) – Questão de Fechamento.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS		146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		152
WEBGRAFIA		160
LEGISLAÇÃO.....		161
APÊNDICE I - AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO		II
Fatima Souto <fatimawsouto@yahoo.com.br>.....		II
Apêndice II - GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES		III
Apêndice III - Questionário aplicado aos professores.....		IV
APÊNDICE IV - GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES		
FORMADORES		IX

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das variáveis do questionário adaptado aplicado aos professores participantes da Formação o Continuada do PaulistaE. F.do 1º/3º ano (PNAIC) e 4º/5º anos do Ensino Fundamental:.....	62
Quadro 2 - Descrição das categorias da entrevista aplicada aos Professores Formando/ Formadores /Gestores Escolas Gestores da SE / EnsinoFundamental	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição do perfil pessoal dos docentes avaliados	72
Tabela 2 - Conceito dos Saberes: Apropriação dos Saberes docentes:	78
Tabela 3 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da utilização de diversos saberes na prática de sala de aula.Fonte: 2016	80
Tabela 4 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da definição da formação	82
Tabela 5 - Distribuição do número de formações continuadas em que os docentes participaram. ...	84
Tabela 6 - Distribuição da carga horária das formações continuadas realizadas pelos docentes.	87
Tabela 7 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos aspectos que motivam a participar de formação continuada em serviço.	89
Tabela 8 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do tipo de formação viável e que melhor prepara o professor.	91
Tabela 9 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da contribuição da fundamentação teórica dos cursos para uma visão mais ampla do processo educativo.	93
Tabela 10 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do nível de contribuição do programa de formação continuada na aplicação de novos saberes e o fazer docente no cotidiano.	95
Tabela 11 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do entendimento dos docentes sobre seqüência didática.	97
Tabela 12 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da realização da formação continuada para contribui na dinamização e melhorar as aulas.	99
Tabela 13. Distribuição da percepção dos docentes acerca da ajuda dada aos alunos tendo como base as seqüências didáticas.	101
Tabela 14 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos tipos de formações continuadas que recebeu a fundamentação básica sobre seqüência didática.	102
Tabela 15 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da forma que utiliza a orientação sobre a seqüência didática, relacionada aos procedimentos de inovação da sua prática e do seu saber docente.	104
Tabela 16 - Distribuição da Participação dos docentes nas formações oferecidas pela Secretariade Educação	106
Tabela 17 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da forma que é aplicada as atividades com base em seqüência didática aprendida nas orientações da formação.	108
Tabela 18 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da interação entre professores durante a formação do PNAIC.	110
Tabela 19 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do material didático utilizado na formação de programa.	112
Tabela 20 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do desempenho dos formadores do PNAIC e da formação de 4º/5º anos.	113
Tabela 21 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da realização de encontros com a equipe técnico-administrativa após a formação para ajuste da programação escolar.	115

Tabela 22 - Distribuição da percepção dos docentes na participação da formação acerca do interesse do saber fazer:	117
Tabela 23 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do envolvimento efetivo dos professores durante o desenvolvimento das formações por sequências didáticas.	119
Tabela 24 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos obstáculos mais difíceis para comparecer às formações continuadas.	121
Tabela 25 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da qualidade do desenvolvimento do programa de formação continuada do PNAIC.	123
Tabela 26 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da qualidade do desenvolvimento das formações continuadas realizadas pela SE em diferentes áreas.	124

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição do gênero dos docentes segundo o tipo de formação	73
Gráfico 2 - Distribuição da faixa etária dos docentes segundo o tipo de formação.	74
Gráfico 3 - Distribuição do maior grau de titulação dos docentes segundo o tipo de formação	75
Gráfico 4 - Distribuição do tempo de formação dos docentes segundo o tipo de formação	76
Gráfico 5 - Distribuição do tempo de atividade docente segundo o tipo de formação.....	77
Gráfico 6 - Distribuição da definição do saber segundo o tipo de formação do docente.	79
Gráfico 7 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da utilização de diversos saberes na prática de sala de aula, segundo o tipo de formação.	81
Gráfico 8 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da definição de formação continuada, segundo o tipo de formação do docente.	83
Gráfico 9 - Distribuição do número de formações continuadas em que os docentes participaram, segundo o tipo de formação.	85
Gráfico 10 - Distribuição da carga horária das formações continuadas realizadas pelos docentes, segundo tipo de formação.	87
Gráfico 11 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos aspectos que motivam a participar de formação continuada em serviço, segundo o tipo de formação.....	89
Gráfico 12. Distribuição da percepção dos docentes acerca do tipo de formação viável que melhor prepara o professor, segundo o tipo de formação.....	91
Gráfico 13 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da contribuição da fundamentação teórica dos cursos para uma visão mais ampla do processo educativo, segundo o tipo de formação.	93
Gráfico 14. Distribuição da percepção dos docentes acerca do nível de contribuição do programa de formação continuada na aplicação de novos saberes e o fazer docente no cotidiano, segundo o tipo de formação.	95
Gráfico 15. Distribuição da percepção dos docentes acerca do entendimento dos docentes sobre seqüência didática, segundo o tipo de formação.	97
Gráfico 16 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da realização da formação continuada para contribuir na dinamização e melhorar as aulas, segundo o tipo de formação.....	99
Gráfico 17. Distribuição da percepção dos docentes acerca da ajuda dada aos alunos tendo como base as seqüências didáticas, segundo o tipo de formação.....	101
Gráfico 18. Distribuição da percepção dos docentes acerca dos tipos de formações continuadas que recebeu a fundamentação básica sobre seqüência didática, segundo o tipo de formação.	103
Gráfico 19 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da forma que utiliza a orientação sobre a seqüência didática, relacionada aos procedimentos de inovação da sua prática e do seu saber docente, segundo o tipo de formação.	105
Gráfico 20 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da intensificação da realização da realização de formação continuada através da secretaria de educação, segundo o tipo de formação.	107

Gráfico 21 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da forma que é aplicada as atividades com base em sequência didática aprendida nas orientações da formação, segundo o tipo de formação.....	109
Gráfico 22 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da interação entre professores durante a formação do PNAIC, segundo o tipo de formação.	111
Gráfico 23 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do material didático utilizado na formação de programa, segundo o tipo de formação.	112
Gráfico 24. Distribuição da percepção dos docentes acerca do desempenho dos formadores na efetivação do PNAIC, segundo o tipo de formação.	114
Gráfico 25 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da realização de encontros com a equipe técnica-administrativo após a formação para ajuste da programação escolar, segundo o tipo de formação.....	116
Gráfico 26 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos docentes que participa da formação com interesse no saber fazer, segundo o tipo de formação.	118
Gráfico 27 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do envolvimento efetivo dos professores durante o desenvolvimento das formações, segundo o tipo de formação.	120
Gráfico 28 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos obstáculos mais difíceis para comparecer as formações continuadas, segundo o tipo de formação.	122
Gráfico 29 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da qualidade do desenvolvimento do programa de formação continuada do PNAIC.	123
Gráfico 30 - Referente ao gráfico de avaliação segundo os docentes sobre as formações continuadas realizadas pela SE.	125

ÍNDICE DE MAPA

MAPAS FÍSICOS	56
---------------------	----

INTRODUÇÃO

A estruturação desta pesquisa se delineou no tema: O Cotidiano da Sala de Aula: Análise das Concepções dos Professores Acerca da Relevância dos Saberes da Formação Continuada do Município do Paulista. Este tema abre caminhos para investigação sobre a Formação Continuada onde se faz necessário a realização de análises e estudos científicos relacionados aos conteúdos relacionado à pratica de ensino nas diversas áreas do conhecimento, proposições dos objetivos e conceitos quanto às formações continuadas desenvolvidas através das políticas públicas, nas quais estão focadas nos resultados da aprendizagem da educação básica, principalmente os anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dos resultados da aprendizagem, múltiplos indicadores apontam para os níveis sofríveis da educação básica em nosso país, incluindo os resultados provenientes das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), sob a responsabilidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos índices evidenciam a precariedade de nosso ensino. Daí, que analisar as políticas públicas para a formação de professores e seu aperfeiçoamento serve de subsídios para entender como estas políticas ainda permitem os resultados apontados acima. A exigência do mundo globalizado para o magistério é incorporada à educação que tem funções sociais do ensino em todas as parte do mundo, exigindo do professor atualizações pedagógicas ampla e específica em sua área. Luckesi, afirma que “necessitamos de formar educadores que, para si mesmo e para os outros sejam capazes de cuidar de si, de conviver com os outros e de ter a posse do conhecimento científico e profissional de sua área de atuação” (2011, p.1).

O sistema educacional brasileiro, representa um conjunto de ações de políticas públicas que promove formações sistematizadas a todos os segmentos responsáveis da educação básica, constituindo organizações onde o professor recebe orientações pedagógicas, oferecendo formações continuadas para que os mesmos se apropriem do conhecimento adequado à sua linha de trabalho e atenda às mudanças direcionadas ao papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno. Facci destaca:

“De acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a pedagogia histórico-crítica, o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao individuo é a experiência elaborada pela humanidade, considerando eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. Os conteúdos trabalhados pelo professor, no processo educativo, criam, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança”. (2004, p.230).

Portanto em relação às formações continuadas estas foram desenvolvidas pelas políticas públicas, numa ação mais constante, partindo da Constituição Federal de 1988, que assegurou a valorização do magistério dos profissionais de ensino, garantindo na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional. Nesta valorização estavam focados o trabalho docente, saberes, habilidades e competências, conhecimento, técnicas e estratégias que atendam a demanda do professor. Concernentemente, em 1996, implanta-se a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação sob n.º 9.394/1996. Daí as políticas públicas oferecerem tanto formações iniciais nas diversas licenciaturas como formações continuadas. Assim, abrindo largo leque para o aperfeiçoamento dos professores com inúmeros objetivos, um dos mais acentuados seria erradicar o analfabetismo e melhorar a qualidade do ensino com vista nos resultados da educação básica.

Nestas discussões nacionais sobre o desenvolvimento e realização da formação continuada, estende intensamente as diferentes redes de ensino através de projetos e programas sempre relacionando a melhor qualidade de ensino, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental e cada gestão que entra assume a implantação de programas e projetos como é o caso focalizado no Município do Paulista/PE que em 2011 teve uma queda de 2% de rendimento nas séries iniciais e terminais do Ensino Fundamental, tantos nas áreas de linguagem como em matemática.

Nesta preocupação faz-se necessário uma investigação intensa e detalhada no processo ensino aprendizagem das séries iniciais da educação focando no PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), que atualmente, oferece formação continuada às professoras do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental em 2013 priorizou a área de Linguagem e este ano amplia-se para matemática. Faz-se necessário também analisar porque o Município do Paulista está entre os cem municípios do Brasil com melhor qualidade de vida e os resultados da educação não atinge a média esperada. Após a LDB. Nº 9394/96, intensificou realização de Formação Continuada com profissionais da educação ao longo da última década com prioridade nas séries iniciais do 1º ao 5º anos da educação básica, porém os resultados do IDEB desde 2007, relacionados aos testes e aplicados em todas as redes de ensino incluindo a rede privada, está sempre abaixo do referencial estabelecido pelo MEC. segundo a fonte do MEC/INEP/2013.

Neste parâmetro tem-se intensificado a realização de formações continuadas nas diversas áreas de ensino e em especial nas séries e anos iniciais do ensino fundamental e até nossos dias os resultados foram insatisfatórios sinto incluída, pois participamos, eu e

outras professoras de pedagogia e de outras licenciaturas das formações onde estávamos inseridas tanto de gestão como de professores em sala de aula, oferecidas na rede pública estadual e municipal respectivamente.

Nesta preocupação e aderindo à política pública educacional da União coube ao Município do Paulista, no seu plano de Governo Municipal, implantar no Sistema Educacional de Município, o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). A formação continuada oferecida às professoras do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, em 2013, priorizou a área de Linguagem, em 2014, a área de matemática e 2015/2016 nas áreas da interdisciplinaridade e inclusão.

O PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, programa que teve início em 2013 vem sendo desenvolvido no Município do Paulista, sistematicamente pela Secretaria de Educação que envolve todos os profissionais da educação principalmente os das áreas de ensino e nas escolas toda a equipe técnico administrativa e os encontros com os professores do 1º ao 5º anos do Ensino fundamental que vivenciam fundamentações teóricas relacionado às práticas na sala de aula, elaborando as ações didáticas que serve de referências para ministrar suas adequando-as na sua realidade.

Investigar o tema formação continuada de professores das séries iniciais da educação básica do ensino fundamental muita discussão tem sido levantada por grandes pesquisadores da educação, denota-se um grande desafio, nossa inquietação em trabalhar essa temática.

Diante ao exposto a questão de partida desta investigação se volta para saber: Quais as concepções dos professores acerca dos saberes construídos na Formação Continuada da Rede Municipal do Paulista e sua relevância para o cotidiano de sala de aula? Para além desta pergunta norteadora alguns questionamentos podem ser respondidos durante o percurso dessa investigação. Será que a formação continuada tem sido um suporte adequado para o desempenho pedagógico do professor? Ou simplesmente mais instrumento de acumulação de conteúdo? A teoria e a prática estão entrelaçadas falam a mesma língua? Ou dissociadas do planejamento e da prática pedagógica? O processo está sendo contínuo de modo que o professor possa construir novos saberes de forma coletiva com os alunos? A família tem participado trabalho de ensino que se realiza com o aluno ela informada regulamente para acompanhar? Essas e outras questões serão palco de reflexão durante esse projeto de investigação científica.

As categorias eleitas para darem suporte teórico à pesquisa empírica foram Formação Continuada; Políticas Públicas; Prática Pedagógica e Saberes Docentes. Durante

este estudo os teóricos que deram suporte às categorias contempladas nestas pesquisas foram: Nóvoa/Perrenoud (2002) Ferreira, Albuquerque e Leal (2005), Romanowski (2007), Ball/Mainardes, (2011), Pimenta/Franco (2006), Gatti (2008); Cury (2006), Bocchini, (2011), Arroyo (1999 e 2008), Botler (2013), Villella, 1992), Mainardes (2005); Minayo, (2002); Saviani, (2000) Nóvoa, (1992). Libâneo, (1990). Tardif (2002, 2005, 2009); Torres (1998); Ferraço (2008); Hernandez (1998); Perrenoud, (1999); Alarcão (1996-1998). E ainda Freire, (1996/1999); Ferrero/Teberosky (1993); Ferraz (2005); Moraes (2009); Ferrero, (1996); Soares, (2006). Freire, (1996); Rosas e Souza, (2002); Alarcão (1998); Freitas, (2002/2009) e Tardif, (2002). Complementando esse estudo foram utilizados os livros oferecidos aos professores através PNAIC, os quais serviram de análise documental.

Estado da arte da temática

Nesta linha de pesquisa, aponta-se com a grande contribuição das investigações apresentadas pelos estudos em trabalhos em forma de dissertações, teses e artigos. Destacamos em primeiro momento as dissertações e teses: Martins (2010 UFMA e UNESP) “Um estudo sobre a proposta para a formação continuada de professores de leitura e escrita no programa pró-letramento (2009)”. Mezacasa (S/C)” Formação Continuada: O Programa Oficial Sob O Olhar Das Profissionais Da Educação Infantil. Vitorino, (2011) “Formação Continuada: Seus Impactos na Prática Docente – Um olhar sobre o Programa Pró Letramento, Lisboa. Cardoso, (2004) “Um Olhar Sobre a Formação Continuada. Crozatto (2011 UEL) “Formação continuada pró-letramento: Alfabetização Linguagem e a Prática do Professor- um estudo de caso.” (2012) “Formação Continuada de Professores: O conhecimento Construído na Elaboração e Implantação de um Currículo. Chaves (2011-2012) “Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: A experiência do Município Itaguaí/RJ, 2011. Valsechi (2009 Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem): Desenredando os fios de Teia: - Análise de um Curso de Formação Continuada. Ferraz (2004 UFPE), A Contemplação do um Ensino Significativo para Democratização do Ensino do Letramento.

Durante o estudo e análise de teses, dissertações e documentos que deram suporte a elaboração desta dissertação sob o tema formação continuada, observa-se preocupações dos autores citados em entender esta problemática devido à complexidade e dimensão da temática. Entre os autores apontados eles reúnem o conceito de que a formação continuada vem se constituindo como um instrumento capaz de fortalecer o trabalho pedagógico dos

professores em seu cotidiano escolar. Em contrapartida outros autores refletem como a formação continuada é concebida pelos professores num cenário repleto de tantas mudanças educacionais.

Segundo Gatti (2008, p.57) “Tudo que possa oferecer de oportunidade, de conhecimento, reflexões, debates e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional e em qualquer de seus ângulos em qualquer nível é considerado formação continuada”

Daí as iniciativas das políticas públicas no âmbito de seu planejamento em tipos de serviços que promovessem formações continuadas. Neste movimento verificou-se que em todo território nacional e na maioria das cidades metropolitanas foram desenvolvidas atividade para esse fim, pelos próprios profissionais das secretarias de educação, faculdades e por consultorias contratadas. Dando continuidade o Governo nas diversas estâncias promoveu as parcerias que adequassem às especialidades dos profissionais em ação respeitando as suas secretarias. Gatti (2008), analisando este processo, verifica duas evidências: 1 – essas formações tornaram-se compensatórias, para suprir a precariedade da formação inicial, perdendo, assim, o propósito da formação continuada que é o aprimoramento do profissional nos avanços, renovações e inovações da sua área; e (2) a expansão de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, sob o rótulo “formação continuada” foi tão grande que o acompanhamento e a avaliação de todos eles tornaram-se inviável para o governo, o que pode colocar em dúvida a validade, a eficácia e a qualidade de dessas formações.

Mesmo com toda essa preocupação com a formação continuada dos professores, ainda é possível observar que existe no Brasil um quantitativo significativo de professores sem formação superior atuando no Ensino Fundamental em quase todo o país e professores sem formação adequada atuando no Ensino Médio (MEC/INEP, 2009). A meta do item 10.3 do Plano Nacional de Educação (2001) pretendia garantir que no prazo de dez anos, 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (em todas as modalidades) e de Ensino Médio possuíssem formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam. Considerando professores que atuam nas dependências administrativas públicas e privadas, o Censo de 2009 mostrou que em nível nacional 52% dos professores da Educação Infantil ainda necessitam de formação em nível superior; fica evidente que quase 9% dos professores que atuam no Ensino Médio não possuem formação adequada para exercer a função (INEP/MEC 2009).

Diante dos resultados apresentados pelo MEC/INEP em 2009, observa-se que as metas estabelecidas para a década da educação no PNE (2001) a fim de elevar o perfil de formação dos profissionais do magistério não foram alcançadas plenamente. Entretanto, em termos históricos, podemos supor que uma década é pouco tempo. Nesse período, ensaiaram-se processos diversos para a formação continuada de professores, algumas iniciativas foram avaliadas, questões de intencionalidades, fundamentos e princípios foram discutidos teoricamente, mas esse caminhar é recente. “Porém, essa última década já oferece questões das quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsáveis pela qualidade da educação no país.” (Gatti, 2008, p), pois, de modo inquestionável, esses resultados comprovam a necessidade de investimentos e esforços para viabilizar a formação continuada de professores em todas as modalidades e em todas as esferas governamental.

Para Nóvoa:

“Neste início do século XXI, estamos assistindo a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores”. (Nóvoa. 2009, p. 2).

A posição de Nóvoa ratifica a opinião de outros pesquisadores ao afirmarem que os políticos da área da educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais envolveram-se com a temática da formação continuada nas últimas décadas.

Sendo assim, esta dissertação foi organizada em introdução, cinco capítulos e as considerações finais.

Sendo o primeiro capítulo “Políticas públicas e formação continuada”; o segundo “Formação continuada para professores da educação básica do ensino fundamental do 1º ao 5º ano”; o terceiro “Práticas pedagógicas no cotidiano/concepções dos saberes”; o quarto capítulo “trajetória metodológica” e por fim o último capítulo “Apresentação e discussão dos resultados”, obtidos através do instrumento quantitativo e qualitativo.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada dos profissionais nas últimas décadas vem intensivamente acontecendo em todas as ciências e predominantemente na área educacional onde os profissionais que têm como missão o ensino e precisam do saber e saberes. Daí a busca pela formação, principalmente em cursos de graduação, como formação inicial e a formação continuada, voltada para a formação específica em serviço, de acordo com a atuação do profissional.

Nestes degraus, houve avanços nos curso de especialização, mestrados, alcançando aos doutorados, os quais têm como perspectiva a demanda da globalização e das necessidades da educação básica. O aperfeiçoamento do professor sempre foi discutido dentro das políticas educacionais do Brasil. Mas, nessa época, a intensa política partidária, deixou a educação esquecida, principalmente, porque em todas as suas estâncias viviam em fase de um desenvolvimento quase parado. Portanto, muitos educadores, sociólogo, gestores, coordenadores e professores juntos com a população exigiam medidas adequadas porque a produção de novos conhecimentos gera nas pessoas a necessidade de uma constante atualização e na conquista de mais um grau superior ao que já possui. Assim sendo, é a Escola o local que o (este) conhecimento pode “cultivar o hábito continuamente, e acompanhar as mudanças que acontecem num mundo em ritmo acelerado, bem como conservar suas posições em um mercado de trabalho extremamente competitivo e restrito”. (Pescuma, 2005, p.11).

Entretanto as políticas públicas em educação se direcionaram ao atendimento da população mais carente e justificava-se pelo desenvolvimento econômico de uma sociedade seja qual fosse a região do mundo e ao longo da história, sempre esteve nas ações dos governantes. A educação sempre discutida pelos executivos que instituíam as legislações por inúmeros interesses, mas, voltada à questão da formação docente colocada como indicadores da qualidade para a educação já no Império focalizava o magistério na tentativa de levantar aspectos relevantes e indicadores a novos caminhos que beneficiasse a população através do conhecimento.

Numa compreensão bem simples, as políticas públicas, prioritariamente, sempre estiveram a caminho das mudanças, porque o mundo mudou, porque agora, a produção é outra, sempre lembrando, que as mudanças devam oferecer àquele que muda para um novo cidadão. Ele se torna um subsídio para construção das escolhas sociais podendo contribuir para “expansão do empreendedorismo e as tendências competitivas dos cidadãos,

destruindo assim a chamada cultura da dependência no processo, recolocando-o com as virtudes da autoajuda e auto responsabilidades”. (Ball-Mainard, 2011, p 31)

No caminho das mudanças, o trabalho tem sido recorrente nos discursos oficiais e acadêmicos, no que se refere à formação continuada dos professores e prática docente também, pauta de encontros, congressos, seminários e discussões acerca dos saberes e o saber fazer docente, as reflexões que exigem dos docentes competências, conhecimentos, técnicas, novas estratégias para ressignificar a prática com vistas em atender à dinamização do cotidiano escolar.

Na leitura que se vem fazendo sobre as políticas públicas vê-se que a formação continuada pode oferecer subsídios para o desenvolvimento de ações acertadas e consistentes no sentido de mudar a realidade dos resultados da educação sobre a aprendizagem que distanciam o Brasil dos países desenvolvidos, mas, para isso, deve haver motivação para o professor no sentido de conscientizá-lo de que sua participação em eventos de formação continuada é importante para o seu desenvolvimento como pessoa e como profissional, porque a busca de conhecimento, permanentemente, deve ser cultivado pois, as mudanças não cessam e elas interferem em todas as esferas sociais, principalmente na educação.

Nesta análise com a globalização surgiu a necessidade de investir na educação como forma de interagir nas diversas esferas sociais do mundo globalizado. “O professor passa a ser considerado o agente das reformas educativas, assumindo o papel de mediador entre a economia, o desenvolvimento e a educação”. (Nunes Apud e Costa-Hubes, 2007, p.37). Daí as discussões acerca da preparação do professor para a nova realidade educacional começa a aparecer na pauta das políticas internacionais e nacionais.

No Brasil, é grande a preocupação com o trabalho docente, saberes, habilidades e competências, conhecimentos, técnicas, novas estratégias que atendam a demanda do professor A Constituição Brasileira assegura a valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional. (Artig . 206, inciso V).

Nesta valorização do magistério o Brasil prioriza a educação básica e nesta pesquisa desenvolveu com relevância a formação continuada que esta sendo realizada com os professores dos anos iniciais da educação básica do ensino fundamental focalizando no PNAIC - (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). “De acordo com as orientação do caderno de apresentação do alfabetizador que PNAIC é “um acordo formal e assumido pelo Governo Federal, estados e municípios e entidade para firmar o compromisso de

alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização que é referente ao 1.º ao 3.º anos do ensino fundamental. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC. Tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores”.

Na programação da formação continuada desenvolvida pelo PNAIC foram discutidas algumas estratégias de gestão das redes e das escolas que poderiam contribuir para o incremento da aprendizagem da criança, considerando e respeitando suas necessidades, interesses e particularidades ou singularidades dos estudantes.

Durante as pesquisas para elaboração e produção deste trabalho fez-se necessário, nos informarmos, conhecer e compreender as políticas públicas das formações continuadas através dos caminhos historicamente percorridos pelo Brasil.

1.1.BREVE HISTÓRICO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO BRASIL

Conforme a história do Brasil o tema educação ganhou o lugar específico em nossa primeira constituição outorgada em 1824 por D. Pedro I. Essa carta constitucional já inspirava a ideia de um sistema nacional de educação, indicando a existência de escolas primária, ginásios e universidades em todo o Império. Porém a primeira brasileira voltada para a educação foi promulgada em 15 de outubro de 1827 a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Ela determinava a criação do ensino primário em todas as cidades, vilas lugares mais populosos, e estipulava o conteúdo que deveria ser abordado:

“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos: preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”. (BRASIL, 1827).

Esse ordenamento jurídico ainda tornava obrigatório o uso do método do ensino mútuo por todos os professores e aqueles que não dominavam o método deveriam aprendê-lo nas províncias com recursos próprios e no menor tempo possível, dessa forma instituindo a primeira política pública de formação continuada no Brasil. Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, o método mútuo baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados que eram nomeados como professores adjuntos do professor em exercício nas primeiras letras (Saviani, 2008; Vicentini; Lugli, 2009). Sem preocupar-se com a qualidade do ensino, a situação era cômoda para o governo que por um baixo custo conseguia instruir várias pessoas ao mesmo tempo. Percebe-se ainda nessa

ação governamental uma grande contradição: exigir dos professores uma formação específica sem prover os meios financeiros.

Em 1834 com a aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império foi abonada a viabilidade de construir outras “escolas elementares”. Transferindo esta incumbência os governos das províncias e limitando-se ao direito de promover e regulamentar a educação de nível superior em todo o Império. Instaurou-se assim a dualidade do sistema no Brasil, para Cury (2006), nesse período, iniciou-se um federalismo educacional nacional centralizado. Devido à falta de recursos, as Províncias não conseguiram criar uma rede de escolas organizada. Segundo Romanelli (2006, p. 400, “os resultados foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou nas mãos da iniciativa privada e o ensino foi relegado”.

Nesse período foi criada pelas Províncias as escolas normais para formar professores primários preparados. Em 1835, instaurou-se em Niterói, Escola Normal, sendo a primeira escola normal pública das Américas. Todo o processo era lento a legislação da época exigia professor formado podia lecionar, porém as Escolas Normais não atendiam a formação de tantos professores. Porque:

1) “A instabilidade das Escolas Normais, eram extintas e depois reabriam: 2) O desprestígio do magistério associado à baixa remuneração dificultava a captação de alunos que preferiam a formação pelo modelo de professor adjunto, atividade remunerada que podiam exercer com 12 ou 13 anos de idade (Vientini; Lugli, 2009).

3) A morosidade do processo de formação dos alunos-mestres que na fase inicial da Escola Normal tinham o diretor como único professor a medida que ele observava os alunos “prontos” para lecionar, os submetia a um concurso para que fossem admitidos à carreira do magistério.” (Villella, 1992).

Para solucionar esse problema o governo implementou a reforma da instrução de Leôncio de Carvalho, 1879: Essa propôs o seguinte:

“Que possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização: e que a cada professor seja permitido expor livremente suas ideias e ensinar doutrina que reputar verdadeiras pelo método que melhor entender”. (Relatório Apresentado à Assembléia por Leôncio de Carvalho, 1878, p. 23, apud Brzezinski), (1996).

Essa reforma durou pouco tempo, mas, “descaracterizou o exercício do magistério” (Brzezinski, 1996) educação ficou mais vulnerável no período de Império. A frequência aos cursos secundário e superior tornou-se livre.

O aluno aprendia com quem lhe conviesse selecionava as matérias e se submetia a exames finais no estabelecimento de sua escolha. Assim as instituições passaram a organizar-se por matéria e o ensino no Brasil tornou-se um sistema de prova e exames.

A Primeira República de 1889 a 1930 foi marcada por várias reformas, mas sem preocupação com a formação fortaleceu o sistema de inspeção “os professores poderiam até ser malformados, mas, certamente, seriam bem vigiados”, Villela (1992, p.36).

Durante a década de 1930, com a continua industrialização e urbanização do Brasil, cresceu ainda mais a demanda por escola. Para implementar a reconstrução nacional o governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e foi nomeado para ministro o jurista Francisco Luís da Silva Campos que baixou o Decreto nº19.890/1931, exigindo licenciatura ao professor que atuasse no ensino secundário. Para que fosse cumprida a formação de superior foi sancionado o Decreto 10852/1931, reorganizando as Universidades do Rio de Janeiro, Minas Gerais, com incorporações às escolas e faculdades. No entanto as faculdades nunca foram instituídas nessa fase por o decreto era de organização e não de obrigatoriedade. (Romanelli, 2006 p. 78).

Quanto ao conteúdo formativo, esclarece Libâneo (1998):

“Já na década de 60 podiam ser identificados treinamentos em método e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidades para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica (...). Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recurso audiovisuais, técnicas de avaliação”. (in: Revista de Educação AEC, Ano 2 – nº109, AEC do Brasil).

Até 1960, tentou-se o contraponto à escola tradicional, propondo uma nova configuração à escola dando espaço às demandas da sociedade. Sua função social se volta à produção capitalista e a pedagogia do “aprender a aprender” de carácter programático passa a ser hegemônica. O aluno deve ser autônomo e aprender pela própria experiência que lhe é útil sendo capaz sendo capaz de abstrair conceitos e relações: o aluno aprende sozinho e conquista a sua autonomia e professor fica desobrigado de “ensinar”. O professor era o mediador e facilitador da aprendizagem com uma formação fundamentada em sua experiência profissional cotidiana.

Prosseguindo houve institucionalização da Escola Nova que aglutinou na “pedagogia dos projetos”, atividades voltadas para projetos educacionais e não para o currículo; “a pedagogia das competências” cujo objetivos era desenvolver competências para mobilizar os conhecimentos na experiência cotidiana resolvendo problemas propostos pela prática; “a pedagogia multiculturalista” evidenciando o relativismo cultural entre outras.

Visando o controle de certas áreas vitais de segurança nacional, em 1964 as Forças Armadas tomaram o poder e “declararam a educação um instrumento de aceleração

do desenvolvimento econômico e do progresso social” (Brzezinski, 1996, p. 64). A oferta da educação ficou limitada à demanda do sistema produtivo sem qualquer participação da sociedade civil no planejamento da mesma. Em um período de vinte anos de ditadura militar o número de vagas foi estrondosamente ampliando, essa expansão deu-se de forma perversa tanto para alunos quanto para professores. Segundo Libâneo: “A ampliação das vagas deu-se pela redução da jornada escolar, pelo aumento do número de turnos, pela multiplicação de classes multisseriadas e unidocentes, pelo achatamento dos salários dos professores e pela absorção de professores leigos”. (Libâneo, 2009 31, p. 144):

Esse período foi marcado pela elaboração e aprovação da Lei n.º 5.540/68, Lei da Reforma Universitária que provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência disso na Faculdade de Educação, à qual coube a função de formar técnicos denominados especialistas em educação (Brzezinski, 1996).

Outra lei que constitui um dos documentos básicos da educação brasileira, publicada na fase do governo militar, foi a 5.692/71 que reformou o antigo curso primário e o ciclo ginasial, instituindo as diretrizes e bases do ensino de Primeiro e Segundo Graus. Ao Conselho Federal de Educação coube fixar as matérias do núcleo comum do 1º e 2º graus. O Segundo Grau (atualmente Ensino Médio) tornou-se obrigatoriamente profissionalizante, com 158 habilitações técnicas relacionadas pelo CFE. Ghiraldelli Junior (2009) afirma que o equívoco maior dessa lei foi transformar o curso de formação de professores, a Escola Normal, em Habilitação Magistério diminuindo consideravelmente o espaço das disciplinas específicas pela redução dos conteúdos, aligeirando a formação do docente. Devido às inúmeras possibilidades de formação existentes nos estados, essa Lei previa variações para que todos pudessem ajustar-se às normas legais. Na ânsia de garantir que houvesse docentes com algum tipo de preparo, a permissividade foi a regra, instalando uma crise da formação docente, como podemos observar nas considerações dos autores abaixo:

“Para o exercício da docência no primeiro grau, a escolarização mínima requerida era a Habilitação Específica para o Magistério (curso de 3 anos em nível de segundo grau), que permitia ensinar de 1ª a 4ª séries. Também poderiam lecionar da 1ª a 8ª séries professores que possuíssem habilitação específica obtida em curso de grau superior (...) estes também poderiam trabalhar em todas as séries do ensino de primeiro e segundo graus. No entanto, caso não estivessem disponíveis professores com essas formações para ocuparem os postos disponíveis nas escolas, seria possível contratar egressos do Curso de Magistério que tivessem feito ainda um ano de curso em instituição de ensino superior para lecionarem até a 6ª série do ensino de primeiro grau. Também os professores portadores de Licenciatura Curta poderiam, tendo realizado estudos adicionais, atuar até na 2ª série do 2º grau.(...) “em caráter suplementar e a título precário”, professores que estivessem ainda em processo de formação ou mesmo sem o preparo mínimo exigido anteriormente também poderiam lecionar”. (Vicentini; Lugli, 2009p. 50-51.).

O Presidente General Figueiredo acabou com a profissionalização obrigatória do ensino de Segundo Grau através da Lei n.º 7.044/1982 e, através dela, modificou o artigo 30 da Lei n.º 5.692/71, atribuindo ao CFE a tarefa de fixar os conteúdos e a duração mínima dos Estudos Adicionais para que os professores com habilitação específica de 2º Grau pudessem lecionar na 5ª e 6ª séries.

Analisando as ações através da história vê-se que as determinações dos executivos e legisladores foram instituídas sem base na realidade nacional em muitos decretos havia apenas a literatura sobre àqueles que podiam transmitir os conhecimentos que isoladamente tivesse condições de repassar.

Em 1970 predomina a influência marxista, a educação voltada para uma escola reprodutora da classe dominante. Criticando o modelo reprodutivista, Saviani redefine o papel da escola e da educação combatendo a ideologia dominante rumo à transformação social:

“O olhar crítico e reflexivo sobre as políticas educacionais, incluindo as de formação docente, na atual realidade é exigência uma sociedade tão desigual. Particularmente, a partir dos anos 1990, a prioridade dos governos em sido a inserção do país no mercado globalizado, de forma que as políticas sociais vêm se mantendo atrelada ao bom desempenho da economia, cabendo à educação, de forma subordinada, o que sobra e não o que atenderia às necessidades efetivas da população”. (Salviane, 2000)

Infelizmente, constatamos que a realidade atual não é muito diferente das décadas anteriores a 1990, pois os currículos das formações iniciais os professores não se direcionam nas suas respectivas especificidades, o professor precisa ficar “experiente” para que sua ação didática se solidifique nos processos de ensino que atenda ao educando. Em seu projeto “Formação de Professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, Gatti (2010) analisou curso de graduação em pedagogia e demais licenciaturas, distribuídos nas cinco regiões do país. O objetivo da pesquisa era verificar a proposta das instituições de ensino superior nas licenciaturas presenciais em relação às disciplinas formadoras. No final do trabalho constatou que:

“Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) compareceram apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes”. (Gatti, 2010, p. 86).

Embora, que no final dos anos 80, com o término do período da ditadura militar, várias reformas educacionais ocorrem no Brasil e a organização de movimentos de educadores torna-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltando à melhoria da educação.

Com a redemocratização do país, a partir de 1985, uma nova Assembleia Nacional Constituinte foi eleita e outra Constituição elaborada. Desta vez, optou -se “por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federativos” (Cury, 2006 p. 121), isto exige entendimento mútuo entre os integrantes do sistema federativo. A carta Magna de 1988 colocou a Educação como um direito prioritário e contemplou essa questão em vários tópicos. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito tornou -se um direito subjetivo (artigo 208, VII, § 1º), isto é, qualquer pessoa pode reclamar às autoridades públicas se não conseguir usufruir desse direito a educação ou se a oferta a ele for irregular; com isso prefeitos e governadores podem ser responsabilizados judicialmente pela inexistência do ensino obrigatório e gratuito (Cury, 2006). Também foi determinada na Constituição de 1988 a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual (artigo 214º). Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) depois de oito anos de tramitação no Congresso, foi promulgada em 20 de Dezembro de 1996.

Essa LDBEN foi o resultado de dois projetos: um elaborado segundo os interesses de entidades da sociedade e outro articulado pelo Senador Darcy Ribeiro, o que causou muita polêmica no Congresso Nacional, como podemos observar na declaração do Deputado Florestan Fernandes, em artigo na Folha de S. Paulo, em 1992:

“Eis que estávamos prestes a sofrer uma decepção única. Nada menos que o Senador Darcy Ribeiro iria tomar a peito apresentar um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Senado! Sua impaciência não permitiu esperar que a Câmara dos Deputados terminasse o seu trabalho, ocasião em que o projeto tramitaria normalmente no Senado e lá sofreria transformações”.

A Constituição Federal de 1988, (art.206, inciso V) garante “educação básica de qualidade”, estabelece a obrigatoriedades de ingresso no magistério via concurso público para valorização do magistério.

Em 1990, na Tailândia, acontece a Conferência Mundial da Educação para Todos, marco para a elaboração e execução de políticas educacionais destinadas prioritariamente à educação básica e à formação docente como tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional mundial.

A Nova Constituição Federal de 1988, a Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jontê, em 1990 e a Nova LDB/9394/1996, deram impulso para realização de formações continuadas desenvolvidas através da Rede Pública, e outras e até por iniciativa própria, a demanda por cursos em educação aumentou, exigindo junto à política pública e pela necessidade do ensino de graduação com prioridade em licenciaturas para profissional

em exercício com objetivo de oferecer oportunidade e melhorar a performance das ações pedagógicas, daí se constituir um conjunto de expectativas em relação a aprendizagem do educando da educação básica, principalmente os das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A nova LDBEN (Lei n.º 9.394/1996) trouxe grandes avanços e muitas contradições. Ao colocar o professor como eixo central da qualidade da educação, essa lei retoma a questão da valorização do profissional da educação ao preconizar temas como a formação continuada em serviço, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação, período reservado de estudo, entre outras coisas (artigo 67º). Essa Lei extinguiu a Licenciatura Curta, mas admitiu a formação de nível Médio para os professores que atuam na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, um ponto contraditório dessa Lei, já que a mesma exigiu formação em nível superior para atuar na Educação Básica. Segundo a letra da lei, a partir de 2007, somente eram admitidos professores habilitados em nível superior ou formados no treinamento em serviço essa pequena brecha na legislação de certa forma manteve a diversidade na formação docente. Dados do Censo, atualizados em janeiro de 2010, mostram que a nível nacional 37% dos professores da Educação Básica ainda necessitam de formação em nível superior e mais de 9% dos professores do Ensino Médio não tinha formação adequada para exercer a função (INEP/MEC 2010).

Reforçando a política de descentralização, o congresso aprovou a Lei n.º 9.424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A focalização dessa política no Ensino fundamental foi alvo de severas críticas posto que a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ficaram em dificuldade de atender a demanda por falta da vinculação de recursos (Cury, 2002). A Lei do FUNDEF vigorou no país de 1996 a 2006 quando foi substituída pelo FUNDEB que está em vigor desde 2007 e se estendendo até 2020, atendendo a todas as etapas da Educação Básica e a EJA. Em relação à valorização dos professores, esse fundo é importante por obrigar à construção de um plano de carreira para os profissionais da Educação Básica e ainda “a capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada” (Lei nº 11.494/2007, artigo 40 e § Único) proporcionando assim a melhoria salarial e profissional desses indivíduos.

Pela retrospectiva apresentada, foi possível perceber que as legislações sempre provocaram tensões na questão da formação docente no país, algumas vezes por centralizar demais a questão outras por descentralizar na tentativa de equacionar os interesses dos

diversos atores envolvidos (escola pública, privada, confessional, sindicatos, entidades, etc.).

De qualquer forma, hoje sofremos as consequências de atrasos e retrocessos na educação, parafraseando Demo (1997), o maior atraso histórico do Brasil não está na economia, mas na educação; ou resolvemos essa questão, ou continuaremos retrógrados. “Porém podemos observar que as mudanças em relação à institucionalização da formação de professores, ao longo da história, em nosso país, foram muito poucas, as instituições formadoras ainda fundamentam o trabalho em dois eixos: formação em área disciplinar e formação pedagógica. Outra questão evidente é a diferença do valor acadêmico entre a formação do docente dos anos iniciais que pode ser feita até hoje em nível Médio e a dos professores dos anos finais formados em nível superior, em áreas específicas de conhecimento” (Gatti, 2011, p.87).

Grande esforço governamental tem sido feito no sentido de elevar o nível da formação docente, para isso várias ações foram implementadas na última década no sentido de viabilizar a formação em serviço daqueles que militam no magistério da Educação Básica nas Redes Públicas de ensino. Vejamos algumas dessas políticas de formação no item a seguir:

A Nova Constituição Federal de 1988, a Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jontîê, em 1990 e a Nova LDB/9394/1996, deram impulso para realização de formações continuadas desenvolvidas através da Rede Pública, e outras e até por iniciativa própria, a demanda por cursos em educação aumentou, exigindo junto à política pública e pela necessidade do ensino de graduação com prioridade em licenciaturas para profissional em exercício com objetivo de oferecer oportunidade e melhorar a performance das ações pedagógicas, daí se constituir um conjunto de expectativas em relação a aprendizagem do educando da educação básica, principalmente os das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, compreende-se que as medidas acima estejam relacionadas aos resultados negativos do desempenho escolar, que não tem atendido às exigências do mundo do trabalho, já que a reforma na formação de professores é vista pelos organismos multilaterais na perspectiva de atender ao processo de globalização. Desse modo, a discussão e as políticas voltadas para a formação de professores têm sido predominantemente, em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação.

Na última década as formações para o aperfeiçoamento dos profissionais em educação foi o caminho mais seguido pelo sistema educacional, numa proporção incomparável a todas as fases do desenvolvimento principalmente, com a mais recente reforma do Ensino instaurada pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96 onde a formação de professores ganha um capítulo próprio:

“Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas”. (Referenciais para a Formação de Professores – Brasil, 1999c, p. 131).

A LDB estabelece com uma das competências da União: “elaborar o Plano Nacional de Educação” e estipula como meta o prazo de dez anos para que os professores sejam “graduados ou formados por treinamento em serviço” apontando esta última como forma acelerada de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação.

O PNE (Brasil, 2001, p.95), trata da formação continuada dos professores como uma das forma de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

“É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante aos bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcelas com as Universidades e Instituição de Ensino Superior”.

No Brasil, a realização de formação continuada houve uma intensificação onde contempla os executivos, secretários, adjuntos, diretores, supervisões e professores nas estâncias federal, estadual e municipal com vistas na educação básica focada nos resultados das avaliações aplicadas pelo IDEB durante a última década, em todas as redes de ensino, incluindo as escolas particulares permanecem abaixo do índice estabelecido segundo a fonte do MEC/INEP/2013. Como já citamos na introdução, assim, está o Município do Paulista que em 2011 teve uma queda de 2% nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, tanto nas áreas de linguagem como em matemática. Nesta preocupação faz-se necessário uma investigação intensa e detalhada no processo ensino aprendizagem das séries iniciais da educação focando no PNAIC: (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), que atualmente, oferece formação continuada às professoras do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental em 2013 priorizou a área de Linguagem e este ano

amplia-se para matemática. Este trabalho realizou pesquisa, análise sistemática, investigativa, observação e registros do material didático do PNAIC.

Mesmo com incremento de formações voltadas para educação no âmbito nacional não estão senão relevantemente positivos os resultados do rendimento escolar nas séries/anos da educação básica do ensino fundamental e médio em duas etapas dos que são aplicados nos últimos dez anos quando um grau e ou uma série/ano chega atingir as metas na próxima avaliação dos testes os resultados são sofríveis.

Quando citamos os resultados temos que valorizar que as exigências do mundo contemporâneo, dentro da educação, impõem desafio de educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico. Essa educação deve contar com a participação de todo o sistema educacional de ensino do estado e do município onde diretamente se focaliza na escola, envolvendo diretor, professores, funcionários, pais de alunos e de sindicatos, secretarias e outros grupos sociais organizados.

A escola como uma instituição social educativa, vem sendo questionada acerca do seu papel no mundo globalizado. As transformações políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento globalizado, envolvendo em uma movimentação intensa das pessoas, em meio a um acelerado processo de integração e de reestruturação capitalista. A importância do conhecimento sobre o mundo atual, sobre a nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica tem levado os estudiosos a denominar a sociedade atual de a sociedade do conhecimento e sociedade tecnológica. Atualmente o conhecimento, o saber e a ciência assumem um papel muito mais destacado do que em períodos anteriores. Hoje as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador, cada vez mais, conquistam os espaços de aprendizagem, resultando na ampliação dos seus conhecimentos.

Segundo Libâneo (2004, pg. 53) as escolas de hoje devem articular-se e integrar-se entre elas, e também conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um mundo atual.

Os países ricos efetuam suas reformas educacionais, onde na maioria dos casos, submeteram a escolarização às exigências da produção e mercado. Os organismos multilaterais acoplados ao capitalismo traçam uma política educacional voltada exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares, no intuito de atender as

demandas da globalização, dentre as quais de uma escola provedora de educação que correspondesse a intelectualização do processo produtivo e formador de consumidores.

No âmbito da educação, as medidas viabilizadas pelas reformas neoliberais, impostas pelas corporações internacionais e pelas instituições financeiras, como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), tem buscado vincular educação e mercado.

O processo de globalização passa a exigir a formação de um profissional da educação, com capacidade de adaptação às inovações tecnológicas, em permanente processo de atualização. No plano legal, as mudanças têm sustentação na própria LDB – (Lei de Diretrizes e Bases. Tal necessidade de formação deste trabalhador tem pressionado os sistemas educacionais do mundo inteiro, provocando uma reorientação das metas da união, dos estados dos municípios e distrito federal e competentemente às respectivas secretarias e departamentos de educação constituindo os objetivos das escolas, na medida em que esta passa a ser percebida como o locus fundamental para a construção das habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, o governo brasileiro vem incrementando suas políticas econômicas e educacionais num ajuste de qualidade às exigências da globalização, estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais para adequação às demandas e exigências do mercado. Na realidade dessas políticas se institui o discurso da modernidade educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais.

Dentro deste mundo neoliberal o Brasil emergiu suas políticas educacionais exigindo que as determinações contidas na LDB de Nº 9394/96 sejam cumpridas através de realização de formação continuada nas diversas áreas do ensino de educação básica e com ações conjuntas as parcerias da União com estados e municípios estão plena execução como temos o exemplo PNAIC sendo desenvolvido em vários estado que haste como bandeira:

“O direito a Educação Básica é garantido a todos os brasileiros [...] tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art.22).

Dentre outros direitos é prioritário o ensino da leitura e a escrita, tal como previsto no artigo 32 da LDBEN:

“O ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. [...] A Resolução nº07, de 14/12/2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”.

Desde a fixação desta Resolução, as ações foram refletidas e sua operacionalização de formações continuadas aproximou-se ecologicamente dos estados, municípios, secretarias de educação, escolas, professores, alunos. Oferecendo a todos os envolvidos principalmente, no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem onde o aluno é mais autor.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO: SABERES – PNAIC E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO: SABERES – PNAIC E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

2.1. FORMAÇÃO CONTINUADA

Sob o olhar dos autores a formação continuada na prática pedagógica dos professores pode ser concebida como artifício capaz de produzir novo conhecimento, nova forma de pensar o fazer pedagógico. (Freire, 1996, p.68) afirma que “Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.” Nesse sentido a competência pedagógica do professor pode lhe proporcionar um bem estar em sala de aula.

A formação contínua tem assumido um papel fundamental de grande relevância na produção do conhecimento, na relação aluno, escola e sob a profissionalização dos professores. Estamos inseridos em uma sociedade pós-moderna onde buscamos a cada momento formas e fundamentações para aperfeiçoarmos nossos conhecimentos. Alarcão trabalhando a formação continuada afirma que ela:

“visa ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa, ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa”. (Alarcão, 1998, p. 106)

Nessa concepção Freitas (2002) aponta que a formação contínua é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica no cotidiano do professor, sua adaptação implica nas as exigências do trabalho profissional.

O autor ressalta que:

“Com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implantadas, objetivando a construção de professor, na escola e na sala de aula, das novas formas de laborabilidade demandas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade”. (Freitas, p. 1097).

Diante disso, a exigência de um novo olhar no papel da escola, dos critérios referenciais de competências e habilidades da parte administrativa e pedagógicas toma novo caminho. A escola segundo os argumentos dos autores é vista como um ponto de partida compreendendo a relação dialógica dos sujeitos nela inseridos. Rosa e Sousa (2002, p.247) afirmam que “A escola, como ponto de partida e de chegada para a formação contínua de professores, tem sido um argumento defendido por estudiosos da área pedagógica”. Nesse sentido observamos que escola se inclui nesse processo de formação

contínua como um espaço propício para as mudanças de paradigmas na construção de novos saberes pedagógicos. Nóvoa (1991) acrescenta que:

“A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação”. (p.30).

Nessa concepção a articulação da formação continuada é olhada por Romanowski (2007) estando ligada ao desempenho pedagógico do professor, podendo proporcionar o momento de reflexão das práticas pedagógicas cotidiana, observando os problemas existentes ao que se refere ao aprendizado dos discentes, tendo como suporte direcional projetos e ações que visem a melhoria da prática e que o professor esteja disposto a proporcionar tais mudanças:

“Para que o professor possa mudar sua metodologia, é preciso que ele tenha vontade de mudar. Como já ensinava Dewey. Os problemas e as pressões das situações em sala de aula exigem do professor novas respostas alterando os procedimentos. São possibilidades para introduzir inovações na prática pedagógica. As mudanças incluem a qualificação e melhoria da prática”. (Romanowski. 2007, p. 137).

Na perspectiva do autor, o professor torna-se o ator deste cenário, dependendo da sua visão e da preocupação como educador responsável por um ensino de qualidade, cabe a este buscar novos métodos e práticas que se faça necessário para o seu desempenho profissional paralelamente ao desenvolvimento pedagógico de seus alunos. A mudança pode acontecer dependendo da boa vontade do professor. Sob essa ótica podemos refletir sobre o contexto em que o professor esteja inserido. A escola como uma organização sócio-educativa pode ser um instrumento fundamental na busca de novas práticas do fazer, aprender e ser, entendemos que a escola pode ser um lugar propício a inovação de práticas pedagógicas significativas.

Nesse sentido entendemos que a partir desses autores a formação continuada perpassa as formas e as modalidades de ensino, está também interligada ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, é importante que esse processo seja contextualizado aportando-se aos aspectos sociais e educativos. Segundo Ferreira; Albuquerque e Leal:

“Uma formação que parte do fato de que os professores, como sujeitos adultos, dispõe de um conjunto de estruturas cognitivas, de experiências de vida e ativos profissionais que devem servir de ponto de partida para a posterior reconstrução de sua prática. Ao invés de relegar o saber experiencial a um segundo plano, nessa abordagem a história de vida que foi vivenciada ao longo da carreira é o ponto de partida do desenvolvimento pessoal e profissional. Um desenvolvimento situado socialmente nas relações que se estabelecem com os demais e com o contexto escolar”. (Ferreira; Albuquerque e Leal. 2003, p.44).

Partindo dessa ótica podemos compreender que a trajetória profissional do professor desde sua formação inicial, as formações contínuas contribuem de formas significativas para a sua prática pedagógica no cotidiano escolar somada as experiências vividas ao longo da sua vida acadêmica. A formação continuada é concebida como um processo de aprimoramento ao longo da vida profissional podendo ser compreendida como um mecanismo capaz de auxiliar o professor no seu fazer pedagógico ao tocante a sua prática pedagógica em sala de aula, a formação continua vem sendo um instrumento essencial para o sucesso de melhoria na prática, desde que seja concebida de forma sistematizada, planejada e que professor como agente ativo deste processo possa reconstruir a sua própria identidade. Ferreira; Albuquerque e Leal esclarecem que:

“A formação continuada, na ótica do desenvolvimento profissional, implica, além dos mecanismos de acompanhamento da prática pedagógica, uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício de sua atividade profissional”. Leal (2003, p.44).

Neste sentido a prática da formação continuada centra-se em uma perspectiva de formação consistente focada em ações que busquem analisar as dificuldades das demandas dos professores em sala de aula, bem como refletir sobre possibilidades de construir um novo caminho com senso de responsabilidades social que levem os alunos a refletirem a sua prática no cotidiano escolar.

A formação continuada nos últimos anos está sendo palco de grandes debates, por contribuir no desenvolvimento do processo de aprendizagem e facilitar a construção de novos saberes, o professor como sujeito dessa ação precisa refletir sobre suas próprias experiências, atribuindo-as em novos significados. De acordo com Tiballi:

“Em tal perspectiva, o professor, ao se tornar agente refletivo de sua prática pedagógica, passa a buscar autonomamente subsídios teóricos e práticos para iluminar questões decorrentes de sua reflexão, retornando a novas ações, que serão submetidas a outras reflexões, e assim sucessivamente”.(Tiballi, et al,2002, p. 153).

Diante disso podemos observar a importância da prática pedagógica reflexiva, construir e reconstruir faz parte do processo da aprendizagem fortalecendo os fazeres pedagógicos. Freire (1996, p.39) “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Alarcão (1996, p.17) Ratifica que “a reflexão sobre a reflexão na ação, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”

Nesse sentido vale considerar que a formação continuada atrelada a uma boa prática pedagógica resulta num processo de aprendizagem reflexiva onde os atores desse

processo assumem um papel importante nas discussões pedagógicas onde estão inseridos e que pode fortalecer o sistema educacional. Pimenta aponta que:

“A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formação”. (Pimenta, 2000p.31).

A partir da autora, a formação continuada na tendência reflexiva leva-nos compreender a necessidade de uma política que valorize o desenvolvimento profissional dos professores onde se propicie condições de trabalho, ressalta a importância da parceria com outras instituições. As necessidades de ações educativas que promovam mudanças vêm crescendo significativamente nos dias de hoje, novos métodos e estratégias sendo implantadas buscando atender a demanda educacional. O processo de formação contínua, as políticas públicas e as ofertas para essa temática vêm sendo fortalecidas pelas organizações e instituições governamentais de ensino na busca de novos “horizontes” Romanowski (2007) a questão da formação continuada deve ser vivenciada na prática pedagógica do professor de forma efetiva depende ainda de outros fatores importantes.

Para a autora:

“Os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada incluem a falta de verbas, dificuldades para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infraestrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor, dificuldade de avaliar a prática pedagógica”. (Romanowski. 2007, p.137).

Nesse contexto podemos perceber os desafios atribuídos às necessidades dos profissionais de ensino bem como das organizações no processo de formação continuada, ao que nos parece um entrave entre as relações. Entretanto é importante ressaltar que diante dessas dificuldades a mobilização dos atores envolvidos nesse processo é fundamental, a busca de novas alternativas, mudança socioeconômica e políticas públicas, pode fortalecer o processo educacional oferecendo aos professores oportunidades e melhores condições no fazer pedagógico. A atual lei em vigor 9394/96 LDBEM, Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional assegura a formação de professores, art. 87 parágrafo 3º inciso III afirma: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Nesse contexto são observados direitos estabelecidos a formação contínua de professores referenciado na LDBEM, tendo a seguridade da oferta para que todos os docentes se apropriem desse processo formativo.

2.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO - OS SABERES DO PNAIC E SUA METODOLOGIA POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pensar em prática pedagógica diante de uma década abastada de concepções, reformas educacionais, reformas curriculares, dos mais diversos conceitos e métodos de ensino, numa sociedade de constantes mudanças onde as tecnologias de informação e a comunicação têm instrumentos relevantes nesse processo, buscam-se novas alternativas voltadas a uma prática pedagógica eficaz, cujo objetivo é oferecer uma educação de qualidade social para todos. Diante dessas proposições, vale compreender as concepções da prática pedagógica para o desempenho do profissional docente em sala de aula, observando os contextos socioeconômicos, cultural e político.

Romanowski faz uma abordagem importante:

“Os saberes pedagógicos constituídos pela compreensão das ciências da educação, do saber fazer didático – estar estabelecidos na prática pedagógica em permanente exame crítico e intencional desta prática carece estar confrontados com as pesquisas na área educacional. Em decorrência, o domínio desses conhecimentos por si só não constitui saberes da docência.” (Romanowski, 2007, p.133).

Nessa abordagem observamos a junção do saber fazer pedagógico e a prática permanente, onde resulta num exame crítico intencional. As pesquisas nessa área apontam a necessidade do domínio entre o saber científico o fazer pedagógico no cotidiano escolar. Nesse sentido o professor a refletir sobre sua própria prática, vale analisar se o aluno está apto e compreende com clareza os conhecimentos que estão sendo produzidos e as atividades propostas pelo professor atende a necessidade do discente, onde estes tenham a capacidade de reconstruir seus próprios conhecimentos. Caso contrário, a nosso ver parecem anátema tais práticas.

A compreensão sobre o fazer pedagógico do professor em sala de aula perpassa métodos ditos “suficientes” adotados no processo educacional. “A prática constitui-se em mais que um campo de aplicação, é um processo de investigação em que o pensamento prático assume uma perspectiva de totalidade.” (Romanowski, 2007, p.141)”

A prática pedagógica ultimamente tem sido foco de grandes discussões, debates e pesquisas científicas defendidas por estudiosos da educação. Na intenção de promover recursos didáticos pedagógicos, formações, palestras, seminários, fóruns científicos, entre outros recursos que possa possibilitar ao professor no percurso da cotidianidade escolar uma prática pedagógica direcionada a necessidade do aluno. Para tanto, segundo a autora faz necessário considerar a relevância da teoria e a prática em todo contexto educacional, como é refletida e trabalhada em sala de aula. Pensado em tal prática, vale salientar a

importância do professor como agente ativo nesse processo. Reportamo-nos a Antunes quando afirma que “[...] Educar não é transmitir conhecimentos teóricos desligados dos contextos vivências, educar é criar condições para que o indivíduo possa prosseguir o seu processo de autocriação”(2001, p.167).

Nesse sentido a autora enfatiza quatro importantes autores que ratificam a temática proposta em discussão. Freinet (1967) Dewey (1974) Freire (1975) e Olivier (1980) fazem uma crítica construtiva quando declara que a vida cotidiana do aluno influencia no seu saber pedagógico, bem como a relação da vida familiar e escola quanto é importante valorizá-la conciliando a outros conhecimentos, considerando também uma falha a desvinculação destes saberes.

Na percepção dos autores submeter os alunos a uma aprendizagem abstrata não constrói um ensino eficaz. Nessas observações um dos pontos relevantes abordados, está focado na importância do não distanciamento entre teoria e prática pedagógica no cotidiano escolar, e o defasamento nas ações desse processo. Antunes (2001, p. 174) declara que [...] “ao constatar uma defasagem muito significativa entre o modo como é pensada e a forma como é vivida a educação”. Nesse sentido a autora faz questionamentos do modelo educativo escolar e ressalta a importância da escola numa perspectiva educacional quando afirma que “o importante é, efetivamente, que os alunos aprendam a aprender. Isto significa saber ligar a escola à vida; a teoria à prática; relacionar conhecimentos e experiências” (p.162). Nessa ótica a escola também está inserida nesse contexto podendo ser um ambiente propiciador para aprendizagem. Esta observação segundo os autores vale compreender a relevância comunitária da escola, do mesmo modo que criticam a questão da passividade pedagógica por vezes atribuída ao aluno. Antunes afirma que “Ensino enquanto transmissão pressupõe passividade intelectual, nestas condições não passa de doutrinações” (2001, p.164) como visto, os autores analisam de forma crítica a preocupação de novo aprender, defendendo o discente como agente crítico capaz reconstruir seus saberes pedagógicos.

Diante destes e outros questionamentos da autora, podemos perceber a importância da prática pedagógica no contexto educacional igualmente em sala de aula do professor, entendemos ser um lugar onde ocorrem as ações pedagógicas, o diálogo com os alunos, sobretudo a aprendizagem que se pretende ofertar de forma reflexiva para a comunidade a qual se destina. Freire (1996, p.38) faz uma afirmativa importante quando diz que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Alia-se a essa prática um instrumento

fundamental, a formação continuada, observando as propostas de ensino quanto a sua elaboração a ponto de reconhecer a partilha dos saberes entre os sujeitos cooperadores dessa prática, nos referimos aqui ao corpo docente e discente.

Sob essa ótica no intuito compreendermos a prática pedagógica de modo reflexivo, visando buscar novas formas de aprendizagens que facilitem o trabalho docente de forma significativa e que os professores se sintam preparados para partilhar com os educando nova forma de aprender. Antunes traz um importante recorte quando afirma: - “O que é característico da aprendizagem é o fato de ela não permitir apenas uma reprodução daquilo que se aprendeu, mas, fundamentalmente, permitir a aptidão de adaptar aquilo que se aprendeu a novas situações”. (Antunes, 2001, p. 160)

Diante disso a prática pedagógica tem sido um eixo para uma aprendizagem reflexiva, onde o professor possa reconhecer, avaliar e refletir sobre a sua própria no sentido de inovar o seu fazer pedagógico e profissional.

Corroborando com a discussão em foco Alarcão (1996, p.16) aponta que “inerente à prática dos bons profissionais está, segundo Shöen, uma competência artística não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte mas um profissionalismo eficiente, um saber fazer. Do ponto de vista da autora a eficiência do trabalho docente pode resultar numa prática pedagógica satisfatória. Nessa mesma perspectiva. Antunes declara que:

“O educador não poderá deixar de ser um aprendiz incansável comprometido com uma pluralidade de perspectivas, alguém que procura maximizar as oportunidades de levar os educandos a retrabalhar, reescrever e contextualizar os assuntos, temas e problemas propostos”. Antunes (2001, p.265).

Nessa visão as transformações pedagógicas podem ocorrer de modo significativo. Para Freire (1981, p.30) “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. Nesse olhar surge a necessidade do professor a cada momento do seu trabalho pedagógico buscar compreender esses desafios na possibilidade de descobrir novos caminhos que os levem as atitudes e ações pedagógicas diferenciadas no sentido de ampliar a sua prática em sala de aula e até fora dela. Zeichner (1993, p.19). Faz uma observação importante quando diz que “a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser os componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem”.

Segundo o autor o professor reflexivo pensa criticamente em seu ofício diário pedagógico, vale reconhecer essa necessidade quanto a produção do conhecimento. Nessa linha Alarcão (1996, p.100) afirma que “Os professores reflexivos são aqueles capazes de

criticarem e desenvolverem, as suas teorias sobre a prática ao refletirem em conjunto, sozinho em ação e sobre ela assim como sobre a prática que a modelam” Nesse sentido ratifica Tardif (2008, p.235) quando aponta a “teoria” de “saber” ou de “conhecimento” só existe através de um sistema de práticas e atores que as produzem e as assumem”.

Sob o olhar dos autores, a acolhida da prática pedagógica pelos os professores numa visão reflexiva pode levar a aprendizagem a um patamar significativo. Contreras (2002 p.97) acrescenta que “a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas” O autor aponta o desafio do professor na cotidianidade em sala de aula, bem como seus encaminhamentos contínuos, talvez procurando respostas as suas indagações.

Numa abordagem pertinente de Antunes (2001, p.163) diz que “a aprendizagem por via da compreensão é uma aprendizagem verdadeira, não se reduz à posse de um conjunto de saberes, antes possibilita um conhecimento que permite resolver novos problemas”.

Considerando as abordagens feitas pelos autores destacamos aqui importância sobre a inserção da teoria com a prática pedagógica no cotidiano escolar. Partindo do pressuposto de que a teoria estar ligada a prática. Antunes declara que

“Uma aprendizagem possibilita muitas outras aprendizagens, ou seja, cada aprendizagem pode ser aplicada em várias outras circunstâncias. O importante é efetivamente, que os alunos aprendam a aprender. Isto significa saber ligar a escola à vida; a teoria à prática; relacionar conhecimentos e experiências”. (Antunes. 2001. PP.161-162).

Nesse sentido, as concepções dos autores o fazer pedagógico no cotidiano escolar estar além da prática de “dar aula” consiste em adaptar novas experiências, métodos e ações observando o contexto sociocultural onde os alunos estão inseridos possibilitando-lhes oportunidade de refletir sobre a sua aprendizagem. “Ensinar não consiste mais em dar boas aulas, mas em fazer aprender, colocando os alunos em situações que os mobilize e os estimulem em sua zona de desenvolvimento proximal, permitindo-lhes dar um sentido ao trabalho e ao saber”. (Perrenoud 1998 p.212)

Estamos inseridos no contexto educacional muito abrangente na área do saber docente, onde constantes mudanças estão acontecendo de no sistema educacional. Pensar sobre saberes docente leva-nos a compreender a concepção dos professores sobre o processo de aprendizagem, tendo como suporte a formação inicial e principalmente a formação continuada temática discutida por muitos pesquisadores dessa área. A formação continua destacada nesse contexto pode ser a “bússola” de orientação pedagógica para

todos os professores que dela apropriam-se na preocupação de desempenhar melhor suas atividades.

O saber docente pode estar vinculado às práticas pedagógicas partilhadas com os demais profissionais da educação, nas trocas de experiências pessoais, socialização dos pares, docentes e discentes compreendendo uma parceria diária que possa fortalecer a prática pedagógica em sala de aula.

Nesse sentido Tardif faz uma abordagem interessante quando diz:

“O papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercício apenas no contexto formal das de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com outros um saber sobre sua atualização”. (Tardif2005pp. 52-53).

Sob essa ótica, segundo o autor a troca de experiências com outros profissionais dessa área, troca de informações com os discentes pode facilitar a dinâmica pedagógica em sala de aula. Nessa perspectiva Charlot (2000) afirma que:

“Aprender é sempre entrar em relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta. Pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão indenitária [...] Poder-se-ia, aliás, dizer o inverso: a dimensão indenitária é parte integrante da dimensão relacional. Não há consigo próprio senão uma relação com o outro; e não há relação com o outro senão como relação consigo própria”. (Charlot,2000p.72)

Nesse sentido segundo os autores a interação pode oferecer uma dinâmica partilhada partindo do pressuposto de que aprendizagem consiste em compartilhar do meu mundo com o de outrem podendo levar-nos aos mais diversos saberes.

Nesta visão Dascmaceno e Therrein afirmam:

“O trabalho docente é concebido como processo de interação. A interação social, abordada para além da linguagem, pressupõe uma forma de atividade em que sujeitos atuam em função uns dos outros, orientandos por finalidades de consenso”. (Damasceno e Therrien 2000, p.16).

Parece-nos importante ressaltar a significância do trabalho docente como uma “arma” forte na educação, quando realizado de forma eficaz, com determinação e afetividade no que diz respeito a trocas de experiências, a busca de novos conhecimentos e práticas que visem a necessidade dos alunos. O professor ocupa um espaço importante nesse processo. De acordo com Alarcão: - “O conhecimento na ação é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada”. Alarcão (1996, p.16).

Complementando o estudo da prática pedagógica do contida desde o início deste capítulo e ligando aos encontros de formação continuada que subsidia o estudo teórico do professor, para que ele próprio busque opção didática para adequação e dinamização no seu trabalho em sala de aula.

As orientações teóricas e prática do PNAIC que prima para garantir o direito o direito de alfabetização plena dos alunos até o 3º ano do ciclo de alfabetização e nos seus objetivos visa contribuir para o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores.

O PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa):

“ele é um conjunto integrado de ações, de matéria e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores”. As Ações PNAIC apoiam-se quatro eixos de atuação: - formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; – materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; - avaliações sistemáticas; - gestão, controle social e mobilização”. (Brasília: MEC, SEB, 2012 p. 05. Caderno de Apresentação).

Nessa programação de um trabalho mais profundo que atendesse o SEA (Sistema de Escrita Alfabética) para que fosse consolidado e permitisse um trabalho mais profundo sobre a diversidade gênero textual, torna-se a organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas que “constitui um diferencial pedagógico que elabora na consecução dos objetivos expressos nos quadros dos direitos de aprendizagem”. (Brasília: MEC, SEB, 2012 p. 20 - Caderno de Apresentação 06).

2.3. A METODOLOGIA POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Historicamente falando, o termo sequência didática surgiu na França, em meados dos anos 1980, nos programas escolares oficiais de todos os níveis e séries. Essa concepção de planejamento didático fazia parte de uma tentativa do Governo Francês de promover um ensino “descompartmentalizado”, a partir dos estudos teórico-metodológicos de pesquisa da engenharia didática que se propaga para as outras áreas do conhecimento.

Em Genebra, as primeiras sequências didáticas foram produzidas pela Commission Pédagogie Du Texte, entre 1985 a 1989, contudo, só em 1990 centraram-se no estudo dos gêneros, primeiramente, gêneros escritos (1998) e, posteriormente, nos gêneros orais.

Assim, numa visão mais abrangente sobre esse instrumento, alguns estudiosos de diferentes áreas postularam conceitos pertinentes à essa discussão. O primeiro deles é Bronckart (1994) que conceitua a sequência didática como um conjunto de atividades ligadas entre si, sendo planejadas para estimular um conteúdo, etapa por etapa, e

organizadas de acordo com os objetivos propostos pelo professor para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Para ele:

“Uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que necessita de competência para executar. Pois, decisões referem-se em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição dos mundos discursivos, à organização sequencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismo de textualização e de mecanismo enunciativos”. (p. 165).

Ainda para o autor a sequência didática, “conduz a importantes transformações de atitudes pedagógicas e é um excelente meio de formação do docente” (2003, p. 121).

Nessa mesma linha, Schneuwly e Dolz (2004) pontuam que a sequência didática desenvolve a ideia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos. Para esses autores as sequências didáticas são um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, cuja produção permite que o estudante aprenda “a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação desses textos” (p. 109). Eles ainda pontuam que, esse instrumento é um procedimento organizativo do ensino que permite levar em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem. Mas, eles ressaltam que o problema é saber como se articulam as diversas práticas de linguagem com a atividade do aprendiz.

Considerando os autores acima observamos que:

“há uma diversidade de sequências didáticas circulando na literatura no Brasil”. Nesse texto, a opção é pensá-la, a partir da experiência de professores que as adotam em sua prática, balizados por alguns teóricos que discutem e defendem essa possibilidade de trabalho em sala de aula”. (Brasília: MEC, SEB, 2012 p. 20 - Caderno de Apresentação 06 - PNAIC).

A partir da compreensão da escola como uma instituição social que se concretiza pelas relações entre educação, sociedade e cidadania, ela deve se expressar como uma organização concreta, com objetivos, funções bem estruturadas e traduzindo-se como mediadora entre as demandas sociais por cidadãos escolarizados e as necessidades de auto realização das pessoas, transformando-se junto com a sociedade e colaborando também, para essa transformação.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade.

É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela, pressupondo uma análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática.

Assim, implica em um saber fazer, onde a razão pedagógica tornar-se uma razão prática que visa à superação do modelo de racionalidade técnica e científica e está em busca de um processo ensino-aprendizagem que pressupõe interação com o outro para construção do novo.

Com a apropriação do conhecimento e a interação dos educadores e educandos ver que as atividades mobiliza os participantes. E aí, mesmo que seja aprendiz, ele relaciona a sua nova aprendizagem aos saberes anteriores numa perspectiva de progressão espiral podendo obter várias vantagens na língua materna estabelecendo “diferentes relações entre o conhecimento prévio ou o saber espontâneo e o novo saber, saber científico, objeto de trabalho na sequência didática”. (Brasília: MEC, SEB, 2012 p. 20 - Caderno de Apresentação 06)

De acordo com Tardif (2008), esses são saberes considerados como necessários aos professores e ao ensino e abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, toma-se prática como ponto de partida e de chegada, possibilitando a ressignificação e não fragmentação dos saberes da docência.

Nesse sentido, o trabalho docente envolve o olhar crítico quanto aos saberes que fazem parte da prática dos professores. Com isso o docente realiza um ato político, ético, que desconsidera a neutralidade da educação e delega ao docente à tomada de decisões na organização e ressignificação do seu trabalho, reconhecendo que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso humana” (Freire, 1996, p. 72).

Dessa forma, a coerência entre o discurso e a ação docente, entre a teoria e a prática, construída no cotidiano, através da percepção e do agir docente, que realiza o exercício de suas atividades escolares.

CAPÍTULO III

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

CAPÍTULO III–A TRAJETÓRIA METODOLOGIA

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. OBJETIVO GERAL

- Analisar as concepções dos professores acerca dos saberes construídos na Formação Continuada da Rede Municipal do Paulista e sua relevância para o cotidiano de sala de aula.

3.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer os conteúdos da formação continuada e a sua relação entre a teoria e a prática pedagógica.

- Identificar as orientações oferecidas pela formação continuada para melhoria do processo ensino aprendizagem;

- Analisar a ação do professor na sala de aula após a formação continuada.

- Conhecer as concepções dos professores sobre a formação continuada.

Para que os objetivos sejam alcançados com êxito é indispensável que o método seja seguro possibilitando total confiabilidade ao investigador na busca dos resultados. Para Banard:

“Observador deve ser o fotógrafo sem qualquer ideia do fenômeno, sua observação deve representar exatamente a natureza. Deve observar sem qualquer ideia de preconcebida; a mente do observador deve ficar passiva, ou seja, deve calar-se; ele escuta a natureza e escreve o que esta lhe dita [...] Eu diria que o cientista põe questões para a natureza; mas que assim que esta fala, ele deve se calar; constatar o que ela responde. Escutá-la até o fim e em todas as situações, submeter-se a suas decisões”. (1865, apud Laville e Dionne, 1999, p 34).

Segundo Laville e Dionne (1999, p.34)“o pesquisador é compreendido como alguém que tem a capacidade de perceber uma problemática e preconiza seus conceitos através do que pensa de um determinado problema do contexto sócio-político e cultural, levanta hipóteses do objeto de estudo no qual aspira investigar”. No entanto, um dos meios para entender o comportamento das pessoas é perguntando sobre elas. “O pesquisador tem o gosto por conhecer. Não se acomoda diante da ausência de um conhecimento, principalmente quando percebe um problema para cuja objetivação ou resolução a pesquisa poderia contribuir” (Laville e Dionne (1999, p. 96).

Logo, qualquer preconceito e ou hipóteses pensado, devem ser investigadas pelo pesquisador com muita cautela onde deve ser validada ou não por meio das conclusões

feita através das observações com objetivo de obter tais informações. Para que esse objetivo seja alcançado com êxito é indispensável que o método adotado seja seguro possibilitando total confiabilidade ao investigador na busca dos resultados.

Nesse sentido metodologia que será utilizada nesta investigação compõe os seguintes aspectos importantes: o processo da fundamentação teórica, a linha de orientação oferecida durante as formações, seja na política educacional ou processual relacionado ao professor num conjunto de suas concepções acerca dos saberes constituídos e sua relevância no cotidiano da sala de aula. Daí considerando os resultados vem interagido, alternado, pois, ver-se o sujeito da forma comportamental, onde os conteúdos dependem dos processos educacionais.

Para Ghedin e Franco (2008, p. 72), “a pesquisa em educação possui uma particularidade incomparável com as outras ciências, especialmente porque os objetos das ciências da educação e seus métodos implicam processos diferenciados de acesso ao real”.

Nessa perspectiva teórica pode-se considerar o que os autores apontam que a investigação na área da educação faz com que o sujeito tenha maior aproximação do objeto, nesse processo é possível uma interpretação do objeto, que não fala por si, mas pela relação estabelecida entre o sujeito, o objeto e os conceitos que possibilitam sua comunicação como realidade cognoscível.

Ghedin e Franco (2008, p. 82). Aponta que: “o mundo humano é significativo quando o sujeito se torna hábil em explicá-lo; nessa explicação é que se fundamenta a possibilidade de compreensão do que se é ou do que se projeta para si mesmo [...]”.

Para Ghedin; Franco, seguindo a teoria entre o objeto, sujeito e os conceitos, analisam que:

“O pesquisador reatualiza o mundo no objeto que investiga. A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê. Esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático”. (Ghedin; Franco, 2008, p. 78).

Nesse processo de investigação o que se busca, são aproximações da realidade de maneira consistente e consequentemente. De acordo com Gatti (2007, p. 57), pesquisar “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Para a autora, só há pesquisa se o pesquisador estiver consciente e atento a modos específicos de se situar na pesquisa, ou seja, ter clareza e domínio metodológico. Essa é nova dimensão que Ghedin; Franco. Afirmam que:

“É possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele; ao conceber a subjetividade como um fator inevitável na pesquisa entre seres humanos em ação, passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações, dos questionamentos de sua identidade”. (2008, p. 61).

Desta forma, temos clareza e compreensão de que a pesquisa desenvolvida em ambientes escolares, com participação de professores, mais especificamente envolvendo formação e práticas docentes, nos instiga a optarmos pela abordagem qualitativa. A definição por esse tipo de abordagem nos permite vislumbrar novas perspectivas, uma vez que o sujeito, no caso o professor, passa a fazer parte da pesquisa como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo.

3.2. TIPO DE PESQUISA

Considerando que no processo de produção desta investigação foi classificado como uma pesquisa aplicada, quanti-qualitativa, descritiva sob a forma de levantamento, baseado nos pontos vista da sua natureza, da forma de abordagem do problema, dos objetivos propostos, do grau do problema e dos procedimentos técnicos, respectivamente.

Nesta linha, Minayo (2001) coloca o conceito de pesquisa e diz:

“Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.” (p. 23).

Um dos caminhos para compreender o comportamento humano no contexto das Ciências Sociais é perguntar as pessoas sobre o que fazem e pensam. Para Laville e Dionne (1999) as pessoas são a melhor fonte para atender as necessidades do pesquisador quanto aos objetivos propostos.

No que se refere à abordagem quantitativa e qualitativa não são excludentes, se complementam, visto que existem fatos que são do domínio quantitativo e outros do domínio qualitativo. A pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito. A pesquisa quantitativa traduz em números opiniões e informações para classificá-los, analisá-lo e utiliza métodos estatísticos. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (Minayo, (2007; Lakatosetal 1986). Nessa perspectiva Richardson (1999) afirma que a abordagem quantitativa:

“[...] caracteriza- se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coletas de informações, tanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde a mais simples como percentual, média, desvio padrão, as mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão e outras”. (p. 70).

Para tanto, escolhemos esta estratégia de pesquisa dada a possibilidade de aprofundamento do tema e, ao mesmo tempo, de possíveis generalizações das experiências observadas no campo da pesquisa (Laville & Dionne, 1999; Ludke & André, 1986).

Segundo (Laville e Dionne, 1999), “o estudo permite fornecer explicações no que tange diretamente ao tema considerado e elementos que lhe marcam o contexto, casos típicos, representativos, a partir dos quais o pesquisador pode extravar do particular para o geral” (p. 156)

A escolha do enfoque quanti-qualitativo dessa pesquisa justifica-se por considerar ser esta a mais adequada para compreender o processo de formação continuada, na intenção de compreender seus impactos na prática docente.

A pesquisa quanti-qualitativa é considerada um método de estudo que integra análise estatística e investigação dos significados das relações humanas. Isto possibilita melhor compreensão do tema investigado e facilita a interpretação dos dados obtidos (Silva & Menezes, 2001).

Atualmente, observa-se no meio científico uma tendência que aponta para o surgimento de um novo modelo metodológico, capaz de suprir satisfatoriamente as necessidades do pesquisador – o modelo quanti-qualitativo (Gomes; Araújo. 2005).

No caminho da pesquisa qualitativa, o procedimento acontece na interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. A pesquisa é descritiva, os pesquisadores tendem a analisar seus dados, tendo no seu significado os focos principais de abordagem.

Neste sentido podendo considerar a visão teórica, Godoy (1995) afirma que, “a pesquisa qualitativa é reconhecida entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Para o autor um fenômeno pode ser compreendido e interpretado melhor, no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.

Corroborando com Godoy, Bogdan e Biklen (1982), salientam que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (apud Ludke; André, 1986, p.13).

De acordo com as autoras, a pesquisa qualitativa, exige do pesquisador que o trabalho de campo seja intensivo, devendo se alterar tudo que acontece no ambiente, preocupando-se em presenciar o maior número de situações possíveis, pois são os acontecimentos que ocorrem no processo que ajudarão a compreender e explicar o comportamento humano.

Nesse sentido, é preciso que exista um planejamento cuidadoso da pesquisa e uma disciplina rigorosa do pesquisador. Assim, a pesquisa foi organizada de forma que os procedimentos dessem um sentido articulado ao fenômeno em estudo.

Nesse processo, as abordagens teóricas e metodológicas que apresentaremos estão ancoradas em autores que discutem assuntos referentes a “pesquisa educacional”. Dentre eles citamos: Santos (2006), Gil (2009), Godoy, (1994), Bardin (2011), Ghedin e Franco (2008), Ludke e André (1986), teóricos que contribuíram de maneira significativa com este capítulo que se inicia.

Ainda se tratando da pesquisa qualitativa afirmam Bodgan e Biklen (1994)

“[...] a investigação qualitativa é descrita e os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números apenas; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos: os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva: e, significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. (p.47)

Compreende-se que neste tipo de pesquisa o mais importante para o investigador é buscar compreender as pessoas mediante as suas experiências. Ainda neste contexto os procedimentos metodológicos asseguram que a investigação científica seja realizada com mais detalhes, tendo em vista que a pesquisa qualitativa busca tais características assim como afirmaram os autores citados.

Iniciamos por uma exploratória teórica de conhecimentos, para a compreensão da investigação do estudo, escolha do lócus, sujeitos, definição, elaboração e aplicação do instrumento para coleta de dados e, por fim, a sistematização, interpretação dos dados, e as considerações finais.

3.3. HIPÓTESE

Acreditamos que as concepções dos professores acerca dos saberes recebidos nas formações continuadas apontam para uma aceitação e incorporação destes saberes em sua prática cotidiana de sala de aula

3.4. LOCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no município do Paulista que está localizado ao norte da capital pernambucana e faz parte da Região Metropolitana do Recife. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade do Paulista ocupa uma área de 93,52 km² com população estimada de 316.719 habitantes fica localizada a uma distância de 17 km do centro de Recife, a capital do estado de Pernambuco.

MAPAS FÍSICOS



Pernambuco: municípios



Cidade do Paulista



Área Metropolitana

Os fatos históricos do Paulista registram-se desde 1535, como vilarejo de Olinda dividido em duas vilas com a mesma extensão que hoje. Os dois lugarejos chamados Paratibe e Maranguape foram administrados por Duarte Coelho no século XVI, Jerônimo de Albuquerque, Gonçalves Mendes Leitão e João Fernandes Vieira em 1689 que passou a administração ao bandeirante paulista, Manoel Álvares de Moraes Navarro e os lugarejos de Paratibe e Maranguape passaram a ser conhecidos como lugarejo do Paulista.

Até 04 de Setembro de 1935, Paulista era o segundo distrito de Olinda, mas, devido ao seu crescimento político e econômico conquistou a emancipação política, tornando-se um município independente e atualmente está formado pelos distritos de Paratibe, Arthur Lundgren I, Arthur Lundgren II, Jardim Paulista Baixo, Jardim Paulista Alto, Conceição, Janga, Pau Amarelo, Nobre, Maranguape I, Maranguape II, Engenho Maranguape, Alameda Paulista, Maria Farinha, Engenho Maranguape e Mirueira.

É uma cidade litorânea com recursos naturais de praias, manguezais e matas que interagem com o desenvolvimento urbano por isso foram criadas algumas leis que defendem a preservação.

Temperatura média de 24,5°C;

Todas as áreas têm localização de fácil acesso com o apoio da rodovia PE – 15 ; PE – 01; PE – 22, além da BR 101 norte que corta o município com acesso aos demais estados brasileiros.

A economia é constituída de indústrias com o Parque Industrial de Paratibe que gerando empregos, comércio e o turismo onde predomina-se nas áreas de 14 km de praias com sua águas mornas e azuis, apoio de marinas ao passeio com percurso a outras cidades e ainda uma das atrações da cidade é Parque Aquático Veneza Water Park que fica as margens da Praia de Maria Farinha.

Mas, continuando nossa pesquisa as escolas e a formação do professor que também interage com as características da região que por muito tempo para a população ter acesso a escola as dificuldades era intensa, pois o município não se preocupava com as áreas de praias e rurais a (pequenos sítios com plantação de subsistência). A criança tinha que caminhar de média a longa distância, ainda na década de 2000 fazia-se fila para se conseguir uma vaga na rede oficial mais próxima. Hoje nota-se considerável melhoria com a obrigatoriedade do transporte escolar e o município tem meta para atingir.

Voltando ao tema da formação continuada dos professores entendeu-se que ao longo da produção desta pesquisa a formação continuada e o professor constituíram o subsídio e incentivos alicerçando a fundamentação teórica e prática da sala que proporciona grandes mudanças educacionais contribuindo com desenvolvimento da educação dentro do grande palco que é escola.

Sendo a Escola o local onde este conhecimento pode “cultivar o hábito continuamente, e acompanhar as mudanças que acontecem num mundo em ritmo acelerado, bem como conservar suas posições em um mercado de trabalho extremamente competitivo e restrito”(Pescuma, 2005, p. 58).

Para o locus específico desta pesquisa foram visitadas diversas escolas em áreas diferentes e selecionadas 03 três escolas por área geográficas 01(uma) no Centro da Cidade, 01(uma) vila- loteamento habitacional e outra em área de praia.

3.5. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos foram:

- De um universo de 400 professores, nossa amostra é de 120 professores que realizaram a formação continuada, sendo 90 (noventa) que participaram das formações do PNAIC e 30 (trinta) professores de 4º e 5º anos cuja formação era pela Equipe Técnica de Ensino. O critério de

inclusão e exclusão residiu no fato dos 120 serem professores efetivos, enquanto os outros são contratos temporários e não tem obrigatoriedade de participar da Formação Continuada.

- 09 (nove) professores, sendo 05 (cinco) formadores, 02 (dois) gestores e 02 (dois) professores regentes (1º e 3º anos) participantes das formações.

3.6. INSTRUMENTOS DA PESQUISA: COLETA DE DADOS

No que se refere aos instrumentos de coletas de dados, Laville e Dionne (1999) dizem que “para coletar informações a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode [...] consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação observando, ou ainda interrogando pessoas.” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p.176).

Observação

Questionário

Entrevista

3.6.1. OBSERVAÇÃO

A observação é uma técnica de coleta de dados que tem um papel importante na construção de saberes, pois como destaca Lavvile e Dionne (1999, p. 176) “[...] é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”. Sendo assim um importante recurso para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade na busca de examinar os fatos a serem estudados.

Será adotada a observação estruturada, que se realiza em situações controladas para se responder a propósitos que foram definidos. Para Laville e Dionne (1999) a observação para ter validade científica é necessário que a mesma esteja posta a serviço de um objeto de pesquisa claramente explicitado. Nesse sentido “o pesquisador sabe quais aspectos do grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos” (Gil, 2009, p.104).

Por considerar a observação um instrumento primordial nessa pesquisa, onde permite acompanhar com detalhes todos os procedimentos para coletar as informações da temática foram investigadas ao longo desse trabalho durante as formações em serviço dos sujeitos já citados.

Para tanto, buscamos apoio em Lüdke e André (1986, p.26) quando afirmam que: “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. (...) A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos”. Laville e Dionne declara:

“é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas.”[...] “esse instrumento vai permiti-lhe fazer uma ordenação de dados antecipa dentro o fluxo de informações e selecionar as que são pertinentes”. (1999, p.176 e 177).

De acordo com Gil (2009, p. 100), a observação se “apresenta como principal vantagem em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Nesta mesma direção, Triviños (1987, p. 153) sustenta que:

“Observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, sejam estudados em seus atos, atividades, significados, relações e outros”.

3.6.2. QUESTIONÁRIO

Para essa pesquisa usamos questionários uniformizados, pois o mesmo “assegura que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira na mesma ordem e acompanhadas das mesmas opções de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas.” (Laville e Dionne, 1999, p. 184):

“O questionário é um instrumento de pesquisa permite aos informantes a compreensão da uniformidade onde facilita a sua compreensão racionalizada a sua vivência das suas ações no cotidiano. “Assegura que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira na mesma ordem e acompanhadas das mesmas opções de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas”. (Laville e Dionne, 1999, p. 184).

Dessa forma, as questões inseridas na elaboração do questionário foram perguntas relacionadas entre si a fim de facilitar a organização, codificação dos dados como também a apresentação dos resultados. O primeiro bloco diz respeito à identificação pessoal e profissional dos docentes, contendo questões acerca das variáveis: gênero, faixa etária e idade, titulação acadêmica, tempo de formação e tempo de docência. Em seguida às questões contemplam sobre as políticas públicas de formações continuada da rede municipal, continua sobre a conceituação de saberes docente, reflexão da prática do saber fazer docente, novas estratégias / metodologias / sequência didática, projetos didáticos, o professor como facilitador da aprendizagem, a escola como espaço interação de troca e da

sua formação, bem como aspectos pedagógicos pertinentes aos resultados obtidos pelos alunos mediante às avaliações aplicadas.

Para Richardson (1999, p.184) afirma a importância de seu uso e acrescenta que “a informação obtida por um questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo.” E este é dos objetivos desta dissertação. Acreditamos que esse instrumento irá nos possibilitar maiores possibilidades e alcançar tais objetivos

Nesta importância, as informações concedidas nos questionários enriquecerão esta pesquisa, pois formação continuada agrega ações do individual ao coletivo na qual estão inseridos os objetivos desta pesquisa. Na linha desta pesquisa, as questões do questionário estarão relacionadas entre si para facilitar a organização, a decodificação dos dados como também dos resultados.

3.6.3. ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Quanto à adaptação do questionário procedeu após autorização de utilização pela autora Maria Fátima Souto (2013) (Apêndice II). O questionário original composto por 30 (trinta) questões aplicado a todos os professores cursistas do componente Língua Portuguesa da formação continuada do ensino médio desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação.

Dessa forma, a adaptação realizada foi fundamentada nas especificidades desta dissertação, nos objetivos da pesquisa e na revisão literária realizada. Assim, foram consideradas as 05 (cinco) questões referentes a identificação, adaptadas 15 (quinze) questões, reformuladas para tornarem-se aplicáveis ao novo contexto e atendessem aos objetivos; e foram inseridas 10 (dez) questões novas. Com isso, o questionário adaptado foi composto por 30 (trinta) questões, todas fechadas. (Apêndice II). Logo a seguir a adaptação do questionário, as perguntas relacionadas entre si foram agrupadas, a fim de facilitar a organização, a codificação dos dados e apresentação dos resultados. Quadro 1.

De modo geral destacamos a autorização dos sujeitos dessa pesquisa concedendo a participar como observador das formações continuadas bem como as visitas às escolas, aplicação do questionário, concessão de entrevista, contando com Equipe de Professores Formadores, Formandos e Gestor de Escolas pesquisadas, bem como Gestor da Secretaria de Educação do Município do Paulista.

O questionário foi aplicado aos professores efetivos que participaram regularmente das formações continuadas oferecidas da rede Municipal aos professores do 1º/3º anos com o apoio do PNAIC e aos professores dos 4º e 5º anos sob a Programação da

própria Secretaria de Educação, que desenvolveu sob a forma de Projetos em diversos temas. O questionário foi aplicado em dias diferentes, de acordo com a série/ano, na primeira quarta-feira na formação dos professores 1º anos, na quinta professores dos 2º ano, na sexta-feira a formação dos professores do 3º ano e nas turmas dos professores 4º/5º anos seguiu o mesmo procedimento, os questionários aplicados obtiveram autorização dos Gestores da Secretaria da Educação, o acordo e apoio dos professores formadores.

A aplicação atingiu 90 professores do 1º/3º anos e 30 dos professores de 4º/5º anos. Há na rede mais de 400 professores de 1º ao 5º anos cujos quantitativos reúnem professores contratados e efetivos (concursados). Os concursados incidem numa maior permanência, pouco se transferem. Em 2015, mediante esta referência participaram do questionário aos professores que vinha acompanhando desde 2013.

De modo geral destacamos a solicitude dos sujeitos dessa pesquisa em participar, bem como todo apoio dos Gestores, Coordenadores, Educadores que participam direta e indiretamente tanto nas escolas observadas como na Secretaria de Educação

O questionário aplicado foi agrupado em 05 questões na identificação do perfil referindo-se ao gênero, idade, grau de formação, tempo de formação, tempo que ministra aula, a partir desse resultado foi possível traçar um breve perfil, e tempo de função na Formação Discursiva (FD). Os demais grupos de questões foram os saberes que os professores já tinham e os saberes apropriados nas formações, seguindo foram questões sobre a formação continuada, prática pedagógica e avaliação:

Quadro 1 - Descrição das variáveis do questionário adaptado aplicado aos professores participantes da Formação o Continuada do Paulista E. F.do 1º/3º ano (PNAIC) e 4º/5º anos do Ensino Fundamental:

1 - Identificação Pessoal e Profissional dos Docentes	
Q1	Gênero
Q2	Faixa etária
Q3	Titulação acadêmica
Q4	Tempo de Formação
Q5	Tempo de experiência docente
2 - Conhecimento de Saberes Docente e Prática Pedagógica	
Q6	Conceito de saber
Q7	Saberes docente e prática de sala de aula
3 - Entendimento de Formação Continuada	
Q8	Conceituação e Percepção do Professor sobre a Formação Continuada
Q9	Participação em formação (ões) – Prática docentes e atualizações
Q10	Carga horária – Realizações – Tipos de Formações
Q11	Motivação: Aspectos Gerais – Participação das formações
Q12	Tipos de Formações Viáveis – Melhoria do Ensino
4 - Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano (PNAIC) e 4º/5º ano Formadores da SE	
Q13	Fundamentação Teórica: Percepção/Compreensão/ Processo Educativo
Q14	Formação Continuada: Nível de Contribuição/Aplicação dos Novos Saberes
5 - Compreensão da Estratégia Metodológica Sequência Didática	
Q15	Sequência Didática: Percepção/Entendimento
Q16	Percepção: Contribuição/Dinamização/Melhoria do Planejamento
Q17	Sequência Didática: Valoriza e Incentiva o Aluno / Atividades diversificadas
Q18	Tipos Viáveis: Inovações da prática/Aplicação de diferentes estratégias
Q19	Temas Específicos e Interdisciplinares
	Inovação no Planejamento/Contextualização
6 - Melhoria Profissional – Prática Pedagógica – Prática Saber Fazer Docente.	
Q20	Participações em Formações: Oficinas/Seminários/Congressos
Q21	PNAIC: Aplicação de Orientações Pedagógicas (sequências didáticas)
Q22	PNAIC: Interação de Pares e Grupos contribui na compreensão e aplicação
Q23	Avaliação sobre os materiais
Q24	Avaliação do desempenho dos Formadores
7 - Avaliação do Programa de Formação Continuada Realizada pelo Município	
Q25	Ação/Interação da escola com o programa das formações
Q26	Avaliação/Ação/Satisfação/Percepção do professor
Q27	Envolvimento formandos/formadores na formação e na regência do 1º/5º anos
Q28	Frequência: Considerado Normal;
Q29	Material didático utilizados e os produzidos pelos professores na formação
Q30	Avaliação do PNAIC

Fonte: Questionário aplicado em 2016

3.6.4. ENTREVISTA

Segundo os autores a entrevista permite maior amplitude quanto a organização e a interação com o entrevistado onde as informações podem fluir com maior autenticidade.

Para a coleta de dados realizou-se a entrevista semiestruturadas onde pode ser utilizado um roteiro para ordenação de número de perguntas abertas e o entrevistado tem a liberdade de expressar-se livremente. Vale ressaltar que a entrevista é considerada um dos instrumentos fundamental que caracteriza a pesquisa qualitativa. Sendo indispensável por possibilitar maior clareza aos detalhes dos valores, crenças e atitudes. “Grande vantagem (...) sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” Lüdke e André (2004, p.14).

Laville e Dionne (1999, p.189) reafirmam “Em compensação, sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de representações, de suas crenças e valores.” De acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994):

“As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições são repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas”. (p.136).

Percebemos a importância da entrevista como instrumento valioso sendo notável nas investigações científicas e nas ciências sociais. Valendo-se de suas características peculiares que dão suporte para um objetivo a alcançar. Ludke e André (1986) esclarecem que:

“Onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. (p.33)

Richardson, (2010, p.208), conceitua entrevista como “ato de perceber realizado entre duas pessoas”. Segundo os autores a entrevista permite maior amplitude quanto à organização e a interação com o entrevistado onde as informações podem fluir com maior autenticidade.

O uso da entrevista tem tido um recurso especial no âmbito das ciências sociais para aprofundar à interação entre entrevistador e entrevistado. Pois a na sua concepção é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, Richardson (2010), explica “um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida da pessoa A para a pessoa B” (p. 207). Sendo um recurso para aprofundar a pesquisa

As entrevistas foram realizadas seguindo um cronograma definido em 02 (dois) grupos o primeiro grupo da Secretaria Educação que são professores formadores e gestores de Ensino Fundamental que acompanham os procedimentos e os resultados educacionais da rede municipal e das escolas com os professores regentes e os gestores que se dispuseram participar da entrevista, devidamente, agendadas, sem prejudicar os momentos das atividades pedagógicas dos participantes. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas com os profissionais em serviços com os professores formadores e gestores sendo acordados nos momentos de planejamento respeitando a disponibilidade de cada do entrevistado.

O segundo grupo as entrevistas foram realizadas nas escolas visitadas e observadas algumas escolas de diferentes áreas geográficas e selecionada das seguintes formas: - área de praia; - área de vilas e colégio do centro da cidade. As entrevistas devidamente agendadas de acordo com a disponibilidade do professor, mesmo com alunos em sala de aula sugerido pelo próprio professor. Seguindo nas respectivas escolas foram entrevistados os gestores e professores, as escolas visitadas, apenas uma tinha supervisor local.

Nessa perspectiva, com um guião da entrevista e realizando com os profissionais acima selecionados, utilizando um gravador como recurso. Primeiramente entrevistamos o grupo da secretaria de educação que é responsável pelo programa de formação continuada, os professores formadores e coordenadores e depois o grupo das escolas professores e gestores, sujeitos dessa pesquisa.

As questões foram agrupada pela descrição das categorias (Quadro 2), para facilitar a AD (análise do discurso) dos depoimentos dos professores formadores:

Quadro 2 - Descrição das categorias da entrevista aplicada aos Professores

Formando/ Formadores /Gestores Escolas Gestores da SE / Ensino Fundamental

FD1	Identificação pessoal e profissional envolvidos nas formações dos professores.
FD 2	Princípios Norteadores da Política Pública de Formação Continuada
FD 3	Compreensão dos Aspectos Pedagógicos importantes e imprescindíveis desenvolvidos nas formações de apoio professor na sua prática de sala de aula
FD 4	Entendimento e conceito de saber fazer docente.
FD 5	Conceito e Envolvimento entre formandos e formadores apresentados nas formações durante o processo de ensino e aprendizagem
FD 6	Importância da Prática Pedagógica dos professores no procedimento, estratégias por sequências didáticas
FD 7	Interação dos professores com seus pares e ou grupo na prática do saber fazer docente no procedimento e produções por sequência didática.
FD8	Aspectos do Programa das Formações: referencial teórico, orientações processuais, atividades e materiais produzidos, pontos positivos e negativos..
FD 9	Avaliação do programa para os professores visando os resultados dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.
FD 10	Questão de Fechamento: Análise Conclusiva.

Fonte: Entrevista realizada em 2016

3.6.5. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Quanto aos procedimentos da pesquisa, inicialmente, apresentamos o ofício como aluna de mestrado à coordenadora do programa de formação continuada da Secretaria de Educação do Paulista. Obtida a autorização iniciou-se a realização da pesquisa de campo através de observações nos encontros de formação continuada para os professores do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental. Em anexo ao ofício estavam os objetivos da pesquisa, daí solicitamos o calendário das formações. Obtida autorização para coleta de dados, esta pesquisa acompanhou as formações durante dois anos letivos, período em que a política da rede municipal de formação continuada era realizada. A formação continuada foi desenvolvida num processo contínuo com encontros mensais e os formandos monitorizados na busca de atingir os objetivos e metas do sistema de ensino com vistas no aluno. Em 2014 contemplou os componentes curriculares em língua portuguesa, 2015, matemática e em 2016 com tema sobre interdisciplinaridade. Nas três áreas das formações foram observadas a importância das fundamentações teóricas, conceitos, a inter-relação dos

procedimentos metodológicos, suas linguagens e a prática em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental.

Autorizado e marcado com os formadores aplicamos o questionário com os formandos por turma assim distribuídos, na segunda feira com os professores de alunos dos primeiros anos, na terça feira, os professores de alunos dos segundos anos e na quarta feira professores dos alunos dos terceiros anos e na sexta feira na formação com os professores dos quartos e quintos anos.

A pesquisa empírica foi desenvolvida no Município de Paulista nos encontros de formações continuadas de professores do ensino fundamental, até o 5º, com maior atenção e especificamente com os professores do 1º ao 3º anos que recebia acompanhamento monitorizado, incentivos, recursos materiais didáticos e orientações pedagógicas desde o início de 2013. As formações continuadas foram desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Paulista – PE, em parceria com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). A realização das formações e os estudos foram distribuídos em 200 horas aulas anuais, organizadas em 02 dois encontros, sendo 01 (um) num sábado e o outro encontro previamente marcado noutro dia da semana. Os formadores foram os técnicos, supervisores, gestores de departamento que tem no mínimo especialização e receberam formações através da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

A UFPE apresentou o programa do PNAIC que tem as fundamentações teóricas e atividades com estratégias pedagógicas que ofereceram caminho às adequações possíveis para a necessidade das formações dos professores nas quais eles desenvolveram nos estudos as estratégias e produções adequáveis à sua prática de sala de aula com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta programação o PNAIC através do conteúdo das formações trouxe o direito da criança pela escolaridade:

“O Governo Federal, estados e município e entidades firma o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo 08 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças tem concluídos sua escolarização em estarem plenamente alfabetizadas. [...] Este Pacto surge como luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização”. (Brasília – MEC, SEB, 2012 p 40).

Nas vertentes obtidas nesta pesquisa estão incluídos os 03 grandes sujeitos que são: os formandos, os formadores e a escola junto aos alunos dos professores, participantes contínuo de processo que vivenciam a educação.

Em números participaram das formações continuadas em média por mês 260 professores do 1º ao 3º anos nas formações do PNAIC e 190 dos 4º e 5º anos

Este estudo realizado através pesquisa numa abordagem quanti-qualitativa consistindo: observação dos procedimentos orientados aos professores relacionados acerca das concepções dos saberes adquiridos com as formações. Nesta investigação foi observado juntos aos professores dentro dos encontros das formações sobre a relevância das fundamentações desenvolvidas pela formação para cotidiano da sua prática na sala de aula.

Os instrumentos desta pesquisa, a observação foi realizadas durante as formações ora observando, ora participando. O questionário foram aplicados nos encontros de formação previamente agendado, e as entrevistas foram realizadas com professores regentes e os gestores das escola visitadas e observadas. O segundo grupo entrevistados foram o dos formadores que são professores lotados na equipe técnica da Secretaria de Educação. Para a aplicação desse instrumentos o foram utilizadas as técnicas adequadas que ao mesmo tempo valorize a presença do investigador, como também ao profissional investigado para que tenha a liberdade de participar e enriquecer a produção da investigação.

Vale ressaltar que esse tipo de pesquisa denominada de amostra típica conforme Laville e Dionne (1999) “em que a partir das necessidades do seu estudo, o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população alvo” (p.170).

3.6.6. INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.6.6.1. INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Para análise dos dados foi construído um banco no programa EPI INFO, versão 3.5.2, o qual foi exportado para o software SPSS, versão 18, onde foi realizada a análise. Para avaliar o perfil pessoal dos docentes avaliados foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de frequência. Ainda, foram construídas as distribuições de frequência das questões utilizadas no questionário de percepção dos docentes sobre o curso de formação continuada. A comparação da opinião dos professores formados no PNAIC com os professores de outra formação foi feita pelo teste Qui-quadrado para homogeneidade. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

3.6.6.2. INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

O instrumento para o tratamento dos dados obtidos e análise das entrevistas foi o aporte teórico metodológico da Análise do Discurso – AD, Orlandi (2005) e Fairclough (2008), o qual privilegia as formas de produção, o interdiscurso, o dito, o não dito e o silenciado. Tendo como objetivo analisar as construções ideológicas presentes nos discursos dos professores formadores das duas regionais trabalhadas. .

Dessa forma, a escolha da Análise do Discurso – AD justifica-se pela importância de apoiar-se em conceitos que facilitam a apreensão do fenômeno que é objeto do nosso estudo e possibilita através da desconstrução do discurso, que compõe as falas dos professores, o trabalho com os sentidos e as significações entre os interlocutores.

Como desconstruiremos os discursos dos saberes científico e saberes culturais, do senso comum, será possível via a Análise do Discurso – AD, entender e compreender os sentidos presentes nas construções discursivas. Para entender a Análise do Discurso – AD faz-se interessante compreender primeiramente o conceito de discurso.

Para Orlandi (2005, p.15) “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. Foucault (1991) aponta que discurso:

“É o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência”. (p. 171)

A proposta é olhar para o discurso como elemento construído pelo homem como ser social e produtor de símbolos, significados, códigos, regras e normas que são manifestas por meio da linguagem para dá significado ao mundo constituído por ele e na relação com seus pares.

Segundo Fairclough (2008) utiliza o termo discurso considerando “[...] o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis situacionais” (p. 90).

O autor aborda que o discurso pode contribuir para a formação da estrutura social, sendo assim, uma prática não só de representação do mundo, mas de significação deste. O interdiscurso é considerado a memória discursiva, ou seja, “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar” (Orlandi, 2005, p.18), que foi esquecido, e é retomado em outro momento, dando a impressão que se sabe sobre aquilo que está falando, no entanto não se tem controle sobre o que é dito.

Para o trabalho com análise do discurso, optamos pela entrevista semiestruturada, com 09 (nove) professores formadores e formandos do Ensino Fundamental, adicionados a esta investigação foram entrevistados gestores e coordenadores da Secretaria de Educação e das 03 (três) escolas visitadas írama nossa investigação e permitir ao sujeito se posicionar e narrar, expondo seus pensamentos e reflexões sobre o assunto em questão, proporcionando dessa maneira a análise do discurso, que Richardson (2010), o coloca como “ato de perceber realizado entre duas pessoas” (p. 208).

Portanto nossa investigação, no que se refere à apresentação dos resultados da análise do discurso - AD dos professores obtidos através da entrevista semiestruturada está organizada a partir de Formações Discursivas (FD) que se inserem no âmbito dos sentidos construídos a partir da fala dos docentes.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV-APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO QUANTITATIVO E QUALITATIVO

4.1. RESULTADO E ANÁLISE DO INSTRUMENTO QUANTITATIVO

O acesso ao campo desta pesquisa iniciou-se através observações nos encontros das formações continuada para professores do 1º ao 3º anos com a autorização da Coordenadora do PNAIC e na formação 4º e 5º anos em acordo com as formadoras. Na continuidade apresentei o Ofício da Lusófona assinada pela orientadora deste mestrado. Neste ofício foi assinado pela Diretora de Ensino dando autorização plena para pesquisa para a aplicação do questionário, concessão de entrevista.

Na aplicação o questionário foi composto de 30 questões organizado em 07 grupo de informação assim distribuído:

O primeiro grupo centrada na identificação do perfil dos professores referindo-se ao gênero, faixa etária, grau de formação, tempo de formação, tempo de regência, a partir desse resultado foi possível traçar um breve perfil do perfil.

O segundo grupo referiu-se ao Conhecimento dos Saberes docente e Prática Pedagógica; – O terceiro grupo contemplou o Entendimento de Formação Continuada; – Quarto grupo referiu-se ao Programa de Formação Continuada para professores do 1º ao 3º anos (PNAIC) e 4º e 5º anos de outras formações; - O Quinto grupo pesquisou sobre a Compreensão das Estratégias Metodológicas sobre as Sequências Didáticas; - O Sétimo grupo de questões abrangeu às Avaliações do Programa de Formações Continuadas Realizadas pelo o Municípios.

4.2. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Na tabela 1 temos a distribuição do perfil pessoal, acadêmico e profissional dos docentes avaliados. Verifica-se que a maioria dos docentes participantes do PNAIC é do sexo feminino (96,8%), possui idade de 40 a 60 anos (52,6%), possui o título de especialização (69,5%), acumula de 11 a 20 anos de formação (30,5%) e mais de 20 anos de experiência em sala de aula (35,8%). No grupo de docentes que participam da formação de 4º/5º anos a maioria é do sexo feminino (89,1%), possui de 40 a 60 anos (76,1%), possui o título de especialização (84,8%), acumula mais de 20 anos de formação (43,5%) e mais de 20 anos de experiência em sala de aula (56,5%).

Tabela 1 - Distribuição do perfil pessoal dos docentes avaliados

Fator avaliado	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor ¹
	n	%	n	%	
Q1. Gênero					
Feminino	92	96,8	41	89,1	
Masculino	3	3,2	5	10,9	0,113 ²
Q2. Faixa etária					
Até 25 anos	1	1,1	0	0,0	0,005 ²
26 a 40 anos	43	45,3	9	19,6	
40 a 60 anos	50	52,6	35	76,1	
Acima de 60 anos	1	1,1	2	4,3	
Q3. maior grau de titulação					
Médio	3	3,2	2	4,3	0,166 ²
Superior	21	22,1	4	8,7	
Especialização	66	69,5	39	84,8	
Mestrado	5	5,3	1	2,2	
Q4. Tempo de formação					
Até 5 anos	13	13,7	2	4,3	0,132 ¹
6 a 10 anos	26	27,4	14	30,4	
11 a 20 anos	29	30,5	10	21,7	
Mais de 20 anos	27	28,4	20	43,5	
Q5. Tempo que ministra aula					
1 a 5 anos	6	6,3	0	0,0	0,070 ²
6 a 10 anos	23	24,2	9	19,6	
11 a 20 anos	32	33,7	11	23,9	
Mais de 20 anos	34	35,8	26	56,5	

Fonte: 2016

¹p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (se p-valor < 0,05 a distribuição do fator avaliado é idêntica no grupo da PNAIC e a formação do 4º/5º anos.

4.2.1. GÊNERO

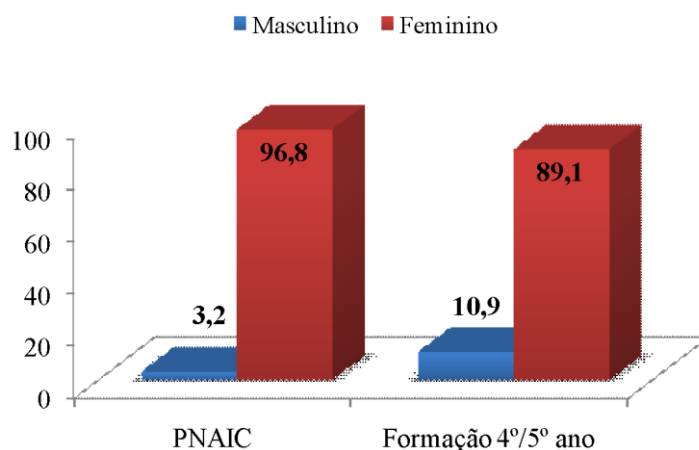


Gráfico 1 - Distribuição do gênero dos docentes segundo o tipo de formação

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Nesse estudo a predominância do gênero feminino num percentual teve 96,8 %. O percentual deste perfil confirmou os presença feminina responsável pelo ensino justificando que esse incremento começa nos cursos de licenciaturas no Brasil a presença de estudantes do sexo feminino apresentou um percentual de 76,8% que é bem superior ao masculino, confirmado por Haddad (2006), em pesquisa realizada pelo MEC, acerca da trajetória de graduação, , no período de 1991 a 2004.

Ainda neste perfil, historicamente foi explicado por Paulo Freire(1996), o percentual bem superior porque a sociedade brasileira associa a função de professor às característica geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza, sacerdócio e meiguice, o que deixa subentendido que o estudante tem extrema relação de afetividade com o professor, pois o estudante espera aconchego e a mesma compreensão que teria em diante de uma dificuldade em casa.

Estudos também significativos têm apontado a tendência entre os professores das mulheres num percentual de 81,5% do total de professores que compõem da educação básica do país. Em todos os níveis de ensino dessa etapa. De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC no fim de 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino.

Com isso, verifica-se também na pesquisa de Guimarães (2004), realizada no Estado de Pernambuco, a predominância feminina representada por mais de 80,0% de sua

amostra, demonstrando esses predicados comumente associados à classe feminina, para possuí-los não é necessário qualificação profissional.

4.2.2. FAIXA ETÁRIA

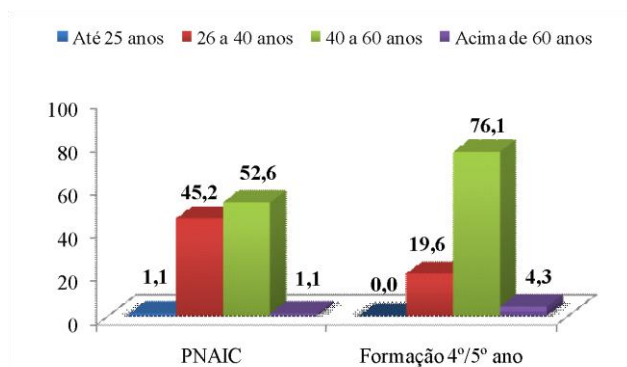


Gráfico 2 - Distribuição da faixa etária dos docentes segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Na tabela 1 ainda foi observado que os itens referentes à faixa etária, predominaram o percentual entre 40 e 60 anos nos dois grupos o do PNAIC (52,6%), na formação dos professores do 4º/5º anos (76,1%) .

Estes resultados nos remetem ao levantamento de uma questão: sabemos que os professores dos dois necessitam de mais formação, novos saberes, novas experiência e possam colocar em prática no seu cotidiano, os saberes adquiridos como coloca Certeau (2008), a organização da vida cotidiana se articula “por registros”, “palavras amistosas”, “pedidos de notícias”, “maneiras de comportar-se” ou “ser conveniente”, só assim, poderá melhorar suas capacidades pessoais com arte de conviver, tornar-se parceiro de uma vida coletiva.

Nisto o autor se baseia no fato de que os professores nos dois grupos se encontram em faixas etárias mais avançadas, provavelmente, já possuem alguns anos de experiência na docência e dispõem de habilidades mais definidas para o desenvolvimento de sua prática e do uso de pedagógico de estratégias e metodologias no seu cotidiano escolar.

4.2.3. TITULAÇÃO

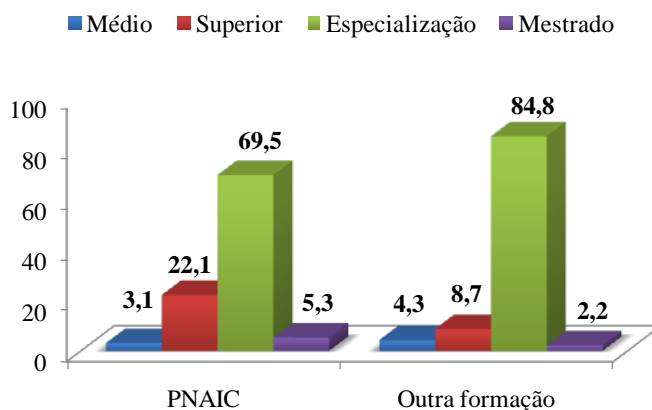


Gráfico 3 - Distribuição do maior grau de titulação dos docentes segundo o tipo de formação

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Quanto ao grau de titulação dos grupos foi considerado o de maior titulação os percentuais do PNAIC foi de (69,5%) e de (84,8 %) para os professores do 4º/5º anos. Considera-se que a titulação do Mestrado é muito desejada, no entanto as condições gerais dos professores não são adequadas para essa realização. Além das ofertas que são mínimas.

Diante do momento que vivemos em que muito se tem pensado na qualidade do ensino a busca dos docentes por uma melhor qualificação profissional é clara.

Portanto, observa-se no estado a oferta de inúmeros cursos de especialização que permite ao professor optar por aquele que, considera mais adequado, no momento presente, para a sua formação. É fato de o professor pode optar por diferentes cursos, aponta para a sua responsabilidade na busca também, da própria formação, visando à melhoria no processo do ensinar e do aprender.

A diversidade e a quantidade de cursos de especialização, que os professores encontram e participam nos permite levantar algumas reflexões, tais como: a riqueza do compartilhar de ideias, experiências e conhecimentos adquiridos nos cursos, que ocorre depois, entre os professores, nos espaços informais da escola, ou seja, no dia-a-dia do trabalho escolar, como também as possibilidades de melhoria no processo ensino-aprendizagem, da dinâmica do saber fazer docentes oriundos do conhecimento e do compartilhar de ideias e experiências adquiridas na participação nos cursos com seus pares, e em sala de aula com os estudantes.

Vale salientar que foi assinalado pelos professores o seu maior grau de titulação o que deixou claro a necessidade da busca pela formação continuada pelos docentes nos dois grupos e que existe a preocupação com o aprimoramento profissional. Isto talvez se deva às exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, que determina no parágrafo II do artigo 52º, que: “a instituição de ensino superior deve ter no seu quadro de profissionais docentes um terço, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996

4.2.4. TEMPO DE FORMAÇÃO

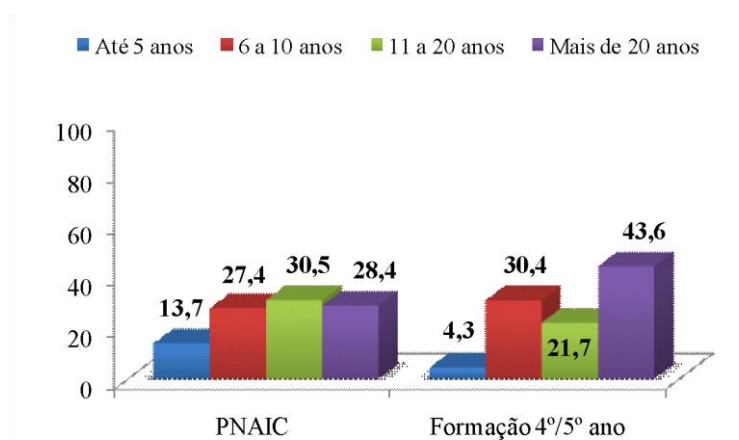


Gráfico 4 - Distribuição do tempo de formação dos docentes segundo o tipo de formação

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Verificou-se que a concentração de tempo de formação profissional entre onze a vinte anos num percentual (30,5%) no grupo dos professores do PNAIC e no grupo de professores da formação do 4º/5 anos predominou o percentual (43,5%) conforme apresentado na Tabela acima.

4.2.5. TEMPO DE EXPERIÊNCIA

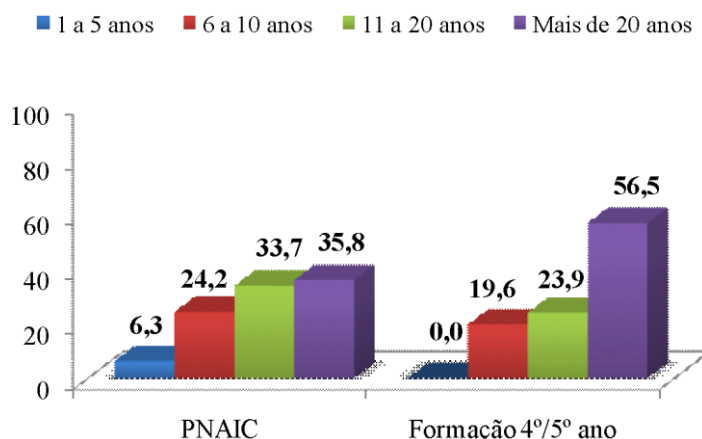


Gráfico 5 - Distribuição do tempo de atividade docente segundo o tipo de formação

Fonte: Questionário aplicado em 2015 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Relativo ao tempo de experiência em sala de aula o grupo dos professores do PNAIC apresentou o percentual de (35,8%) mais de 20 anos e os professores da formação 4º/5º anos atingiu o percentual de (56,5%) estando na variável acima de 20 anos.

Ao relacionar os dados quanto ao tempo de formação com o tempo em que ministra aulas, verificou-se que há certo equilíbrio na experiência docente dos dois grupos. Os professores do PNAIC que tem o tempo formação de 11 a 20 anos cujo percentual de 30,5%, seu tempo de ensino se enquadra entre onze – vinte anos com o percentual de 33% . Quanto ao grupo de professores da formação de 4º/5º anos apresenta o tempo de formação de mais de 20 anos cujo percentual indica 43% elevando o percentual do tempo que ministra para 56,5%. Nesse resultado ver-se a proporcionalidade referindo-se aos dois quadros e aos dois grupos nos permite afirmar que os professores encontram certo equilíbrio porque os professores formados há menos de cinco anos e que ministram aulas no período cinco anos considera-se que na rede de ensino do municípios, os iniciantes são poucos.

4.2.6. CONCEITO DOS SABERES: APROPRIAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Na tabela 2 temos a percepção dos docentes acerca da definição dos saberes. A maioria dos docentes do PNAIC citou que Saberes é o que eu aprendo no exercício da

profissão melhorando procedimentos pedagógicos (27,5%) enquanto que no grupo de docentes da formação de 4º/5º anos, as opiniões mais frequentes sobre o que é saber foram:

Tabela 2 - Conceito dos Saberes: Apropriação dos Saberes docentes:

Q6 – O que são saberes?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Saberes é tudo que aprendi na Escola Universidade e no cotidiano	43	16,7	14	12,1	0,799 ¹
Saber é o que aprendo nos livros e pesquisando nas diversas fontes do conhecimento científico	36	13,9	16	13,9	
Saber é o que eu aprendo no exercício da profissão melhorando procedimentos pedagógicos	71	27,5	31	27,0	
Saber é o que aprendo com a troca de experiência durante as formações iniciais e continuadas	59	22,9	31	27,0	
Saber é apropriação do conhecimento adquirido em cursos, palestras, seminários e formações (inicial e continuada)	49	19,0	23	20,0	

Fonte: 2016

¹p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores das duas formações difere significativamente).

Saberes é o que eu aprendo no exercício da profissão melhorando procedimentos pedagógicos e Saberes é tudo o que aprendo com a troca de experiência durante as formações iniciais e continuadas (ambos com 27,0%). Mesmo sendo encontradas diferenças na definição do que é saber entre os professores do PNAIC e da formação 4º/5º ano teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,799), indicando que as opiniões entre os docentes acerca da definição do que é saber são semelhantes.

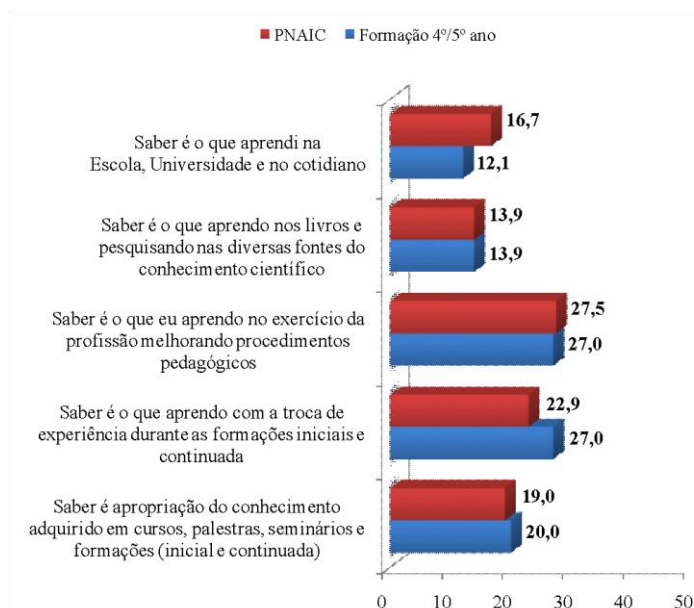


Gráfico 6 - Distribuição da definição do saber segundo o tipo de formação do docente.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

A ideia de conhecimento de saberes docente baseiam-se no ato de ensinar e prática pedagógica Tardif, (2008), coloca que “o saber do professor são saberes que têm como objeto de trabalho seres humanos”, são considerados atuação e ação docente as quais fornecem subsídios para a própria prática

Isso nos reporta ao que aborda aos estudos de Tardif (2008) que o saber que envolve a dimensão individual e coletiva do ser humano e que essas dimensões são fenômenos presentes na vida e na carreira profissional, nas ações, nos objetivos do saber docente. Freire completa que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58). Segundo o autor, o ensino só se constrói num processo permanente do aprender, uma construção que aprendo no dia a dia no meu cotidiano, na própria escola no exercício da minha profissão em troca com meus pares e na prática do saber fazer docente.

4.2.7. SABERES DOCENTE E PRÁTICA DA SALA DE AULA

Na tabela 3 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca da utilização os saberes na prática de sala de aula. Verifica-se que a maioria dos docentes no PNAIC afirmaram que utilizam os vários saberes na prática docente pois ajuda elaborar material

didático pedagógico, lúdico educativo inerente aos conteúdos facilitando a aprendizagem e a ação docente (26,5%), enquanto que no grupo de docentes da formação de 4º/5º anos afirmaram que utiliza tais saberes pois oferece aprendizagens significativas na apropriação de novas fundamentações que ajudam na solução de problemas (23,7%). Ainda, observa-se que o teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,312), indicando que a percepção dos dois grupos de docentes acerca da utilização dos diversos saberes na sua prática em sala de aula é semelhante.

Tabela 3 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da utilização de diversos saberes na prática de sala de aula. Fonte: 2016

Q7 - Você considera que na sua prática de sala de aula utiliza diversos saberes	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Sim, utilizo diversos saberes porque melhora o domínio dos conteúdos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental	56	22,1	21	18,4	0,312 ¹
Utilizo diversos saberes que ajudem em pesquisa sobre os procedimentos do ensino e aprendizagem do aluno	47	18,6	25	21,9	
Sim, porque oferece aprendizagens significativas na apropriação de novas fundamentações que ajudam na solução de problemas.	61	24,1	27	23,7	
Sim, ajuda elaborar material didático pedagógico, lúdico educativo inerente aos conteúdos facilitando a aprendizagem e a ação docente.	67	26,5	24	21,1	
Sim, porque nos saberes estão envolvidos conhecimentos adquiridos em formações continuadas.	22	8,7	17	14,9	

Fonte: 2016

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da formação de 4º/5º anos difere significativamente).

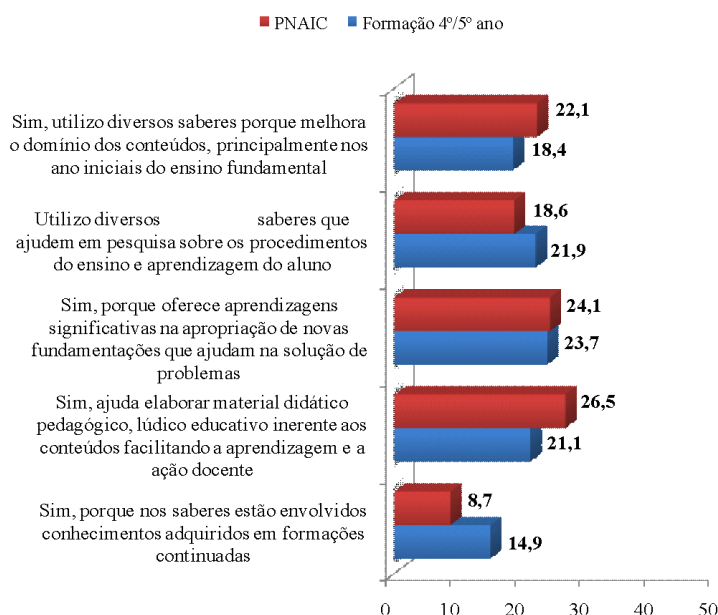


Gráfico 7 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da utilização de diversos saberes na prática de sala de aula, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2015 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

A ideia de que a prática de saberes se dá normalmente quando o professor está no desempenho de sua profissão é fundamental que ela tenha ligação com a prática docente, e que favoreça também o crescimento do professor no seu eu pessoal e profissional, provocando reflexões sobre o seu fazer, pois, ele trabalha num processo em que é formado e forma outras pessoas, por meio das múltiplas relações que se estabelecem no espaço escolar e no compartilhar de ideias e de experiências.

4.2.7.1. FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITO E ENTENDIMENTO

Na tabela 4 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca da definição de formação continuada. Verifica-se que a maioria dos docentes da PNAIC afirmou que a formação continuada é o processo de atualização de conhecimentos, ideias e aprendizagem de novas tecnologias para melhoria do desempenho e dinâmica da sala de aula (26,4%), enquanto no grupo de docentes com outra formação a maioria define formação continuada como sendo um momento de interagir com colegas ou pares na busca de habilidades, socialização, competência para desenvolver o processo de ensino aprendizagem adequado (27,4%). O teste de homogeneidade para este fator avaliado não foi significativo (p -valor =

0,677), indicando que a percepção dos docentes das duas formações acerca da formação continuada são semelhantes.

Tabela 4 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da definição da formação

Q8 - Para você o que é Formação Continuada	PNAIC		Formação de 4º/5º		p-valor
	n	%	n	%	
Momento em que o professor participa para aperfeiçoar seus conhecimentos;	30	11,5	15	13,3	0,677 ¹
É a oportunidade de conhecer novas teorias que oferece fundamentações didáticas;	43	16,7	19	16,8	
Momento de interagir com colegas ou pares na busca de socialização habilidades, para desenvolver o processo de ensino aprendizagem adequado;	57	22,1	31	27,4	
Processo de atualização de conhecimentos, idéias e aprendizagem de novas tecnologias para melhoria do desempenho e dinâmica da sala de aula.	68	26,4	23	20,4	
Momento de capacitação onde o docente reflete, aprende e inova sua prática dinamicamente, num processo contínuo	60	23,3	25	22,1	

Fonte: 2016

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da formação de 4º/5º anos difere significativamente).

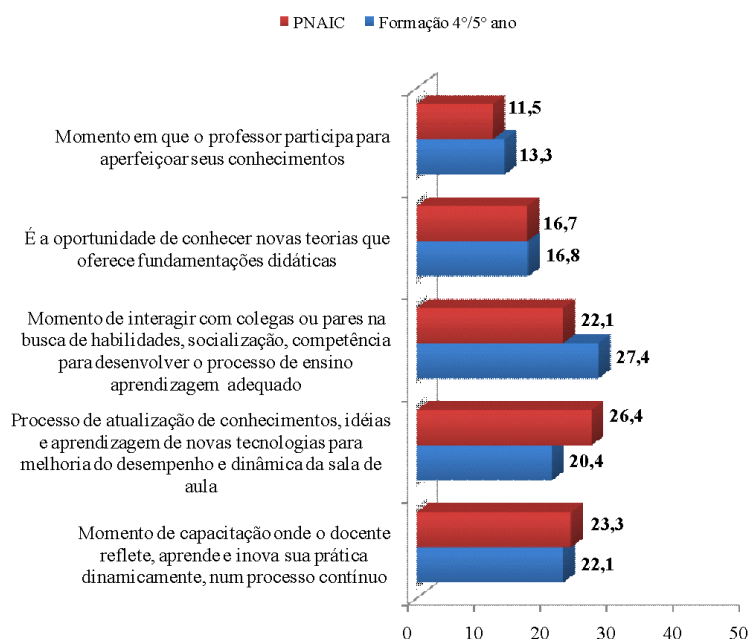


Gráfico 8 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da definição de formação continuada, segundo o tipo de formação do docente.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

O entendimento de formação continuada é algo que se dá ao longo da carreira profissional, tendo a escola como locus privilegiado, e não algo que ocorre alheio a esse espaço e voltado apenas aos métodos e técnicas. Para Nóvoa (1992) a formação continuada abrange todas as “formas de saberes e aperfeiçoamento profissional docente” entre tantos se podem listar: palestras, cursos, oficinas, encontros grupos de estudos, seminários, plantões pedagógicos, congressos, horário de estudo e troca, momentos de monitoria reflexões na escola, planejamento participativo coletivo e com isso melhorar a prática docente.

A ideia de formação continuada e a apropriação dos saberes por ela desenvolvido, se refere a toda a trajetória docente, de sua formação inicial que o professor recebe durante sua vida acadêmica a sua formação profissional e contínua. Sobre isso, Alarcão (2003) coloca como “processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade” (Alarcão, 2003, p.100).

Na análise desta questão uma diferença entre os grupos, os professores da formação do PNAIC predominou o percentual referente ao entendimento sobre o conceito da formação continuada ser a atualização do conhecimento ideias e aprendizagem de novas

tecnologias para melhoria do desempenho da sala de aula. Enquanto no grupo dos professores do 4º/5.º anos o percentual predominou que a formação continuada são momentos de interagir com colegas ou pares na busca de habilidades, socialização, competência para desenvolver o processo de ensino aprendizagem adequado.

4.2.7.2.FORMAÇÃO CONTINUADA – PARTICIPAÇÕES EM FORMAÇÕES CONTINUADAS E CURSO DA ATUALIZAÇÃO

Na tabela 5 temos a distribuição do número de formações continuadas realizadas pelos docentes. Verifica-se que a maioria dos docentes, tanto do grupo PNAIC como do grupo com outra formação participaram de mais de 6 formações continuadas. Ainda, observa-se que o teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,192), indicando que o número de formações realizadas pelos dois grupos de docentes é semelhante.

Tabela 5 - Distribuição do número de formações continuadas em que os docentes participaram.

Q9 – De quantas formações continuadas e ou cursos de atualização você participou dentro sua área de ensino?	PNAIC		Formação de 4º/5º		p-valor
	n	%	n	%	
Nenhuma	1	1,1	0	0,0	0,192 ¹
1 - 2	16	16,8	5	11,1	
3 - 4	9	9,5	7	15,6	
5- 6	15	15,8	2	4,4	
Mais de 06	54	56,8	31	68,9	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da formação 4º/5º anos difere significativamente).

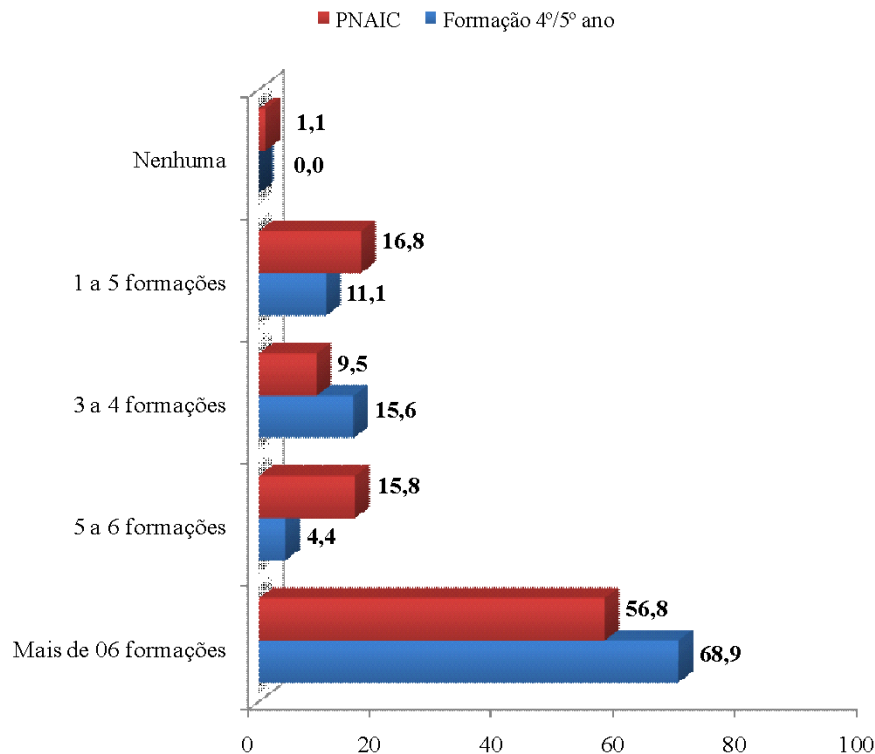


Gráfico 9 - Distribuição do número de formações continuadas em que os docentes participaram, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Fazendo a análise das respostas dos professores a essa questão, observa-se o que está em consonância com as políticas educacionais atuais, conforme destacado nos documentos oficiais, Planos, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais, Referenciais para a Formação de Professores onde destacamos Brasil (1998).

“A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é por si só, garantir a qualidade”. (p. 17)

Sendo assim alguns docentes justificaram a importância da participação nas formações continuadas e em cursos de atualização a partir da apropriação dos saberes contribuem para sua atualização sua atualização e prática do saber fazer docente. Observando-se a maioria dos docentes participaram em mais de seis formações ou atualizações, isso demonstra o interesse que os docentes têm não só no aperfeiçoamento profissional, mas no planejamento das ações do cotidiano escolar. Portanto, o Programa da

Formação Continuada centraliza suas ações de formação docente em todas as áreas e componentes curriculares focadas na estratégia metodológica por sequência didática.

Falar do processo de atualização da formação continuada na prática docente é entender que as pessoas precisam interiorizar adaptar e experimentar aspectos novos, que viveram e vivem nas formações, levando em consideração os conhecimentos novos e saberes forma interativa que Imbernón (2010), coloca como aquisição de conhecimento, o processo que deve ser considerado amplo quando faz observar que a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta.

4.2.7.3.TIPOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: REALIZAÇÕES E CARGA HORÁRIA

Na tabela 6 temos a distribuição da carga horária das formações continuadas realizadas pelos docentes. Verifica-se que a maioria dos professores participantes da PNAIC realizaram De 8 até 40h/a em Congressos, Seminários Palestras e Cursos sobre temas educacionais (26,1%) e no grupo de professores da formação de 4º/5º anos a maioria realizou cursos de mais de 40h/a para estudos e planejamento de aulas promovido pela Secretaria de Educação do Município (25,0%). O teste de homogeneidade não foi significativo na comparação da carga horária realizada pelos dois grupos de docentes (p-valor = 0,733), indicando que os cursos realizados pelos dois grupos de professores possuem carga horária muito semelhante.

Tabela 6 - Distribuição da carga horária das formações continuadas realizadas pelos docentes.

Q10 - Qual a carga horária das formações continuadas que você participou na sua área de ensino?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
De 0 Até 08 h/a com tema específico(ex. avaliação, contação de histórias e outros);	33	15,9	9	11,2	0,733 ¹
De 8 até 40h/a em Congressos, Seminários Palestras e Cursos sobre temas educacionais;	54	26,1	19	23,8	
De 04 a 08h/a mensais para planejamento de aulas promovido pela escola	42	20,3	16	20,0	
De 08 a 40h/a em cursos de aperfeiçoamento oferecido por entidade de ensino superior	31	15,0	16	20,0	
Mais de 40h/a para estudos e planejamento de aulas promovido pela Secretaria de Educação do Município	47	22,7	20	25,0	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

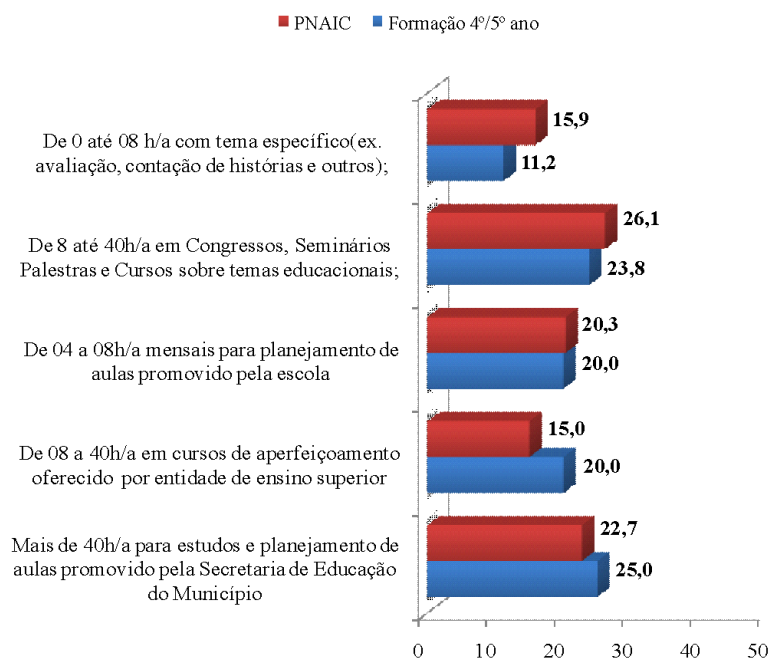


Gráfico 10 - Distribuição da carga horária das formações continuadas realizadas pelos docentes, segundo tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

O resultado de participação dos professores nas formações oferecidas pela política educacional do município e do estado, além de congressos, seminário, livros, fontes virtuais e outras se inclui na auto avaliação do professor pela necessidade de complementações da formação inicial, em apropriação do conhecimento específico e amplo relacionado a sua prática em sala de aula e as áreas de ensino. Para os dois grupos sua resposta se insere nas políticas educacionais atuais cujos Referenciais para Formação de Professores Brasil,(1999).

“A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável à criação de sistema de formação continuada e permanente para todos os professores”. (p.17).

4.2.7.4.MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Na tabela 7 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca dos aspectos que motivam a participar de formação continuada em serviço. O maior conhecimento teórico e prático foi o motivo mais citado pelos docentes com formação no PNAIC (29,4%) e dos professores das formações 4º/5º (33,4%). Ainda, a oportunidade de auto avaliação, principalmente de regência, foi o segundo motivo mais citado pelos docentes dos dois grupos avaliados (23,9% e 29,6%, respectivamente). O terceiro motivo mais citado pelos dois grupos foi a oportunidade de interação com os profissionais da minha área de ensino (20,0%) para o grupo formados pela PNAIC e (25,9%) para o grupo da formação de 4º/5º anos. Mesmo sendo encontradas semelhanças quanto aos motivos mais citados pelos docentes, o teste de homogeneidade foi significativo (p-valor = 0,027), indicando que a opinião dos docentes dos dois grupos sobre os motivos que os levam para participar de formação continuada, em geral, difere significativamente.

Tabela 7 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos aspectos que motivam a participar de formação continuada em serviço.

Q11 - Que aspectos motivam em participar de formação continuada em serviço	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Melhoria salarial	25	9,8	4	3,7	0,027 ¹
Maior conhecimento teórico e prático.	75	29,4	36	33,4	
Oportunidade de auto-avaliação principalmente da regência	61	23,9	32	29,6	
Oportunidade de interação com os profissionais da minha área de ensino;	51	20,0	28	25,9	
Certificação;	43	16,9	8	7,4	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

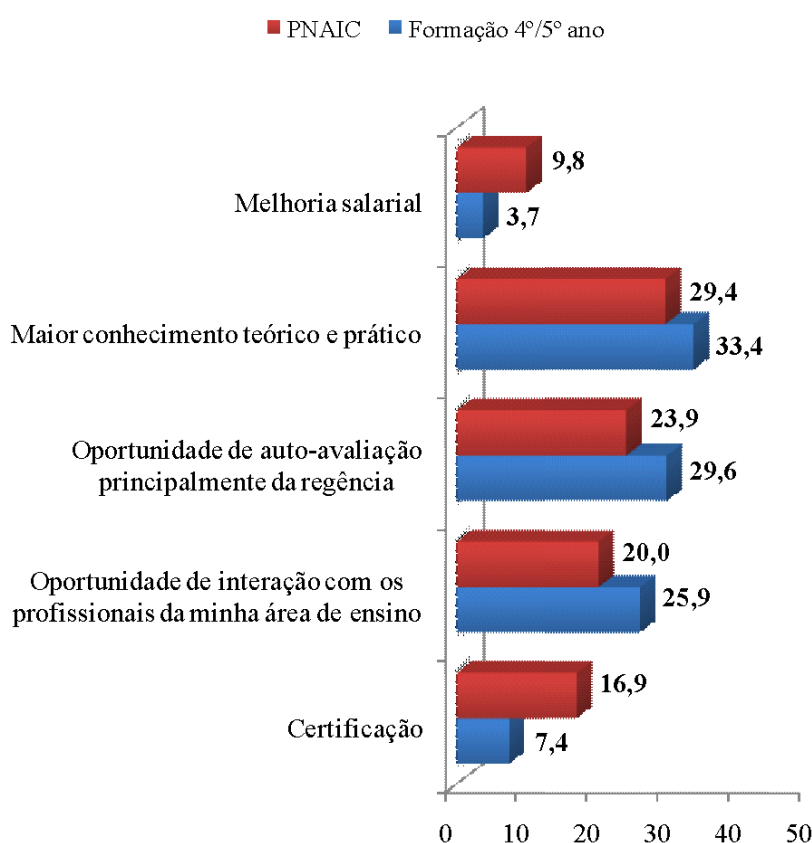


Gráfico11 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos aspectos que motivam a participar de formação continuada em serviço, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Quanto aos aspectos que motivam os dois grupos que participaram da Formação Continuada verificou-se que é o desenvolvimento de ações que como coloca Nóvoa (1997) “promovam a preparação de professores reflexivos”, e que esses docentes assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que “participem como protagonista na implementação das políticas educativas” (p.27).

4.2.7.5.FORMAÇÃO CONTINUADA – TIPO – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Levando-se em consideração à participação dos professores regentes do 1º ao 5º ano da educação básica referentes às séries iniciais do ensino fundamental no Programa de Formação Continuada onde aprioridade é a alfabetização funcional dos estudantes. Os professores e gestores do sistema de ensino através da Secretaria de Educação em atendimentos às políticas públicas do município, participam e valorizam as formações desenvolvidas por equipes ou entidades indicadas pela SE. Devidos às centralizações, aos conteúdos e declarações registrando a sua participação.

Na tabela 8 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca da formação continuada melhor e eficaz no preparo do docente. Verifica-se que a maioria dos docentes, tanto da PNAIC como da formação de 4º/5º anos, considera que a formação centralizada pela Secretaria de Educação, Entidades de Ensino Superior e Professores Formadores e doutores é a mais eficaz e melhor no preparo dos professores (30,4%) para os docentes da PNAIC e (41,2%) para os professores da formação do 4º/5º anos ainda, observa-se que o teste de homogeneidade não foi significativo para o fator avaliado (p-valor = 0,133), indicando que a opinião dos docentes dois grupos acerca do tipo de formação mais viável e melhor é semelhante.

Tabela 8 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do tipo de formação viável e que melhor prepara o professor.

Q12 - Que tipo de formação continuada você considera viável e que prepara melhor o professor?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Auto- formação.	29	11,7	5	5,9	0,133 ¹
O professor sozinho vai buscando e pesquisando em livros, na internet e outros;	31	12,6	8	9,4	
Formação centralizada pela Secretaria de Educação, Entidades de Ensino Superior e Professores Formadores e doutores;	75	30,4	35	41,2	
Formação centralizada na Escola com supervisores pedagógico;	45	18,2	20	23,5	
Em ambientes virtuais e ou plataformas de aprendizagem desde que ofereça ferramenta como internet, de email, blog, software educativo e didático	67	27,1	17	20,0	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

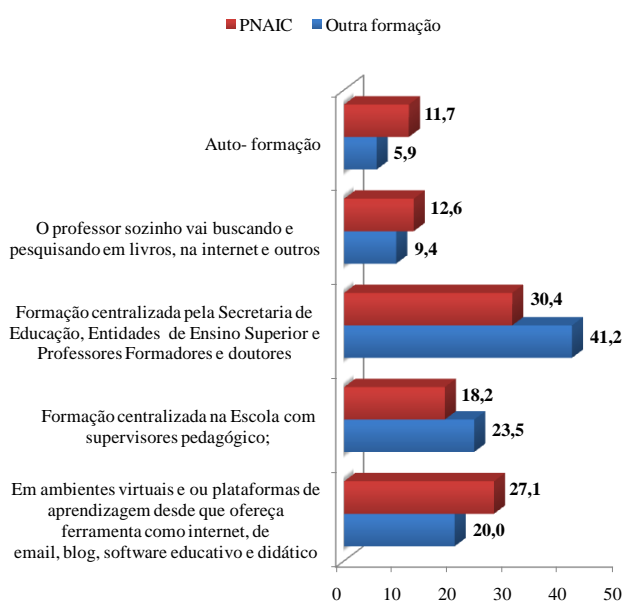


Gráfico 12. Distribuição da percepção dos docentes acerca do tipo de formação viável e que melhor prepara o professor, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Considerando que os professores optaram pela formação centralizada pela Secretaria de Educação, Entidades de Ensino Superior e Professores Formadores e doutores como sendo a formação mais viável e que prepara melhor o professor.

Nessa premissa podemos relacionar de que “a formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. O Programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação”. [...] “cada um desse segmento tem uma função específica a fim de garantir o bom andamento do programa.” (Brasília: MEC, SEB, 2012 – p 27.)

4.2.7.6.PROGRAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA – PERCEPÇÃO – COMPREENSÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Na tabela 9 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca da contribuição da fundamentação teórica dos cursos para uma visão mais ampla do processo educativo. Verifica-se que no grupo de docentes formados pela PNAIC a maioria dos docentes afirma que há a contribuição e que esta formação oferece leitura onde professor reflete sobre seus saberes e a adequação de sua prática (47,7%). Ainda, observa-se que (39,1%) dos docentes formados pela PNAIC afirmaram que há tal contribuição quando a fundamentação teórica é aplicada dinamicamente numa discussão (39,1%). No grupo de docentes da formação do 4º/5º anos a maioria também afirmou que há tal contribuição quando a fundamentação teórica é aplicada dinamicamente numa discussão e que esta formação oferece leitura onde professor reflete sobre seus saberes e a adequação de sua prática (ambos com 39,7%). O teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,404), indicando que a opinião acerca da contribuição da formação continuada dos docentes dos dois grupos avaliados é semelhante.

Tabela 9 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da contribuição da fundamentação teórica dos cursos para uma visão mais ampla do processo educativo.

Q13 - Em termos de compreensão da fundamentação teórica, sobre os assuntos discutidos nas formações continuadas têm contribuído para uma visão mais ampla do processo educativo?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Sim, quando a fundamentação teórica é aplicada dinamicamente numa discussão.	50	39,1	25	39,7	0,404 ¹
Depende do Tema	13	10,2	8	12,7	
Em parte	4	3,0	5	7,9	
Sim, esta formação ofereceu leitura onde professor reflete sobre seus saberes e a adequação de sua prática	61	47,7	25	39,7	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

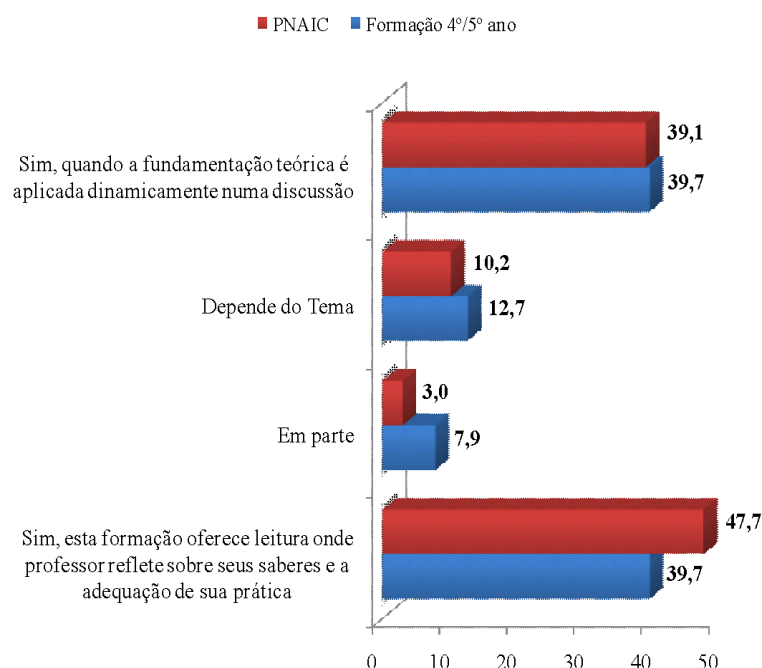


Gráfico 13 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da contribuição da fundamentação teórica dos cursos para uma visão mais ampla do processo educativo, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

O percentual predominante foi o “Sim”, porque esta formação ofereceu leitura onde professor reflete sobre seus saberes e às adequações de sua prática. Nesta resposta o professor foi bem reflexivo indicando a condição de que a leitura da teoria vem adicionar fundamentação à prática da sala de aula.

Levando-se em consideração à participação dos professores regentes do 1º ao 5º ano da educação básica referentes às séries iniciais do ensino fundamental no Programa de Formação Continuada onde prioridade é a alfabetização funcional dos estudantes. Conforme os estudos e com base no PNAIC – (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Brasil, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012:

“Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referências”. (Brasília: MEC, SEB, 2012 – 40p.).

4.2.7.7.FORMAÇÃO CONTINUADA: NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO – APLICAÇÃO DOS SABERES

Na tabela 10 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca do nível de contribuição do programa de formação continuada na aplicação de novos saberes e o fazer docente no cotidiano. Verifica-se que nos dois grupos avaliados a maioria dos docentes considera boa a contribuição do programa de formação continuada (41,1%) para os docentes formados pela PNAIC e (34,1%) para os docentes da formação de 4º/ 5º anos. O teste de homogeneidade não foi significativo para este fator avaliado (p-valor = 0,519), indicando que opinião dos docentes dos dois grupos avaliados é semelhante.

Tabela 10 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do nível de contribuição do programa de formação continuada na aplicação de novos saberes e o fazer docente no cotidiano.

Q14 -Qual tem sido o nível de contribuição do programa de formação continuada para professores do ensino fundamental, na aplicação de novos saberes e o fazer docente no cotidiano?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Excelente	29	30,5	10	22,7	0,519 ¹
Boa	39	41,1	15	34,1	
Regular	11	11,6	9	20,5	
Suficiente	5	5,2	3	6,8	
Depende da turma e do próprio ambiente de trabalho	11	11,6	7	15,9	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

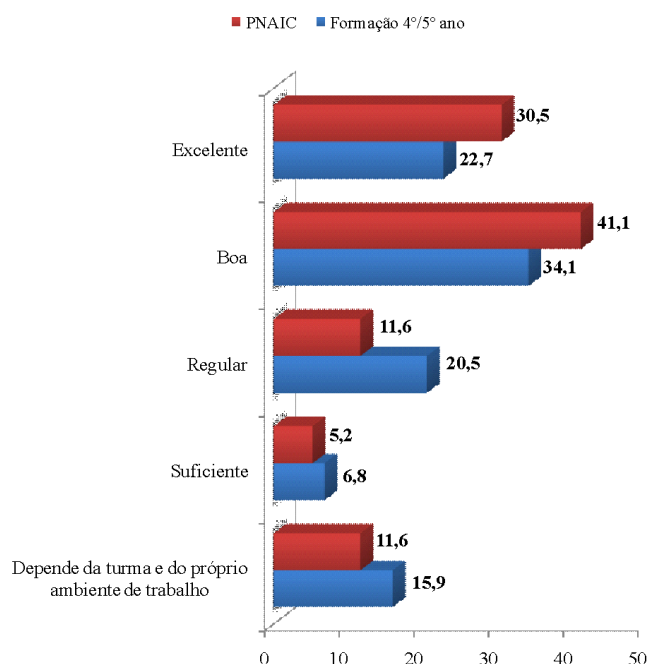


Gráfico 14. Distribuição da percepção dos docentes acerca do nível de contribuição do programa de formação continuada na aplicação de novos saberes e o fazer docente no cotidiano, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Durante o desenvolvimento da formação continuada do grupo dos docentes do PNAIC como o grupo dos professores dos docentes do 4º e 5º anos a fundamentação pode

se basear no estudo dos cadernos que são os referenciais da formação continuada que contribui na teoria e na prática das formações. PNAIC - Formação do Professor Alfabetizador:

“Quando se tratar do processo de alfabetização é ensinar o sistema de escrita e, propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. [...]espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação”. (Brasília: MEC, SEB, 2012, 40 p.)

Nesta visão se encontra também a formação continuada dos docentes dos 4º/ 5º anos como processo do ensinar que tem o desafio de colocar os estudantes como produtores de textos e apropriação do conhecimento para sua vida cidadã onde a transformação se faz presente no cotidiano.

4.2.7.8.COMPREENSÃO METODOLÓGICA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na tabela 11 temos a percepção do docente acerca da definição de sequência didática. Observa-se que a maioria dos professores formados na PNAIC afirmaram que a sequência didática é um conjunto de atividades planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica integrada aos conteúdos e ao programa do ensino (31,0%) enquanto que no grupo de docentes da formação do 4º/5º anos, a maioria define a sequência didática como sendo o roteiro que facilita o planejamento contínuo contendo nos objetivos ações visando a aprendizagem o estudantes (32,6%). Mesmo com algumas divergências acerca da definição de sequência didática o teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,706), indicando que a opinião dos professores dos dois grupos avaliados são semelhantes.

Tabela 11 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do entendimento dos docentes sobre sequência didática.

Q15 - O que você entende por sequência didática	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
É mais uma orientação pedagógica como em outras formações, mas, raramente utilizo.	4	1,7	1	1,1	0,706 ¹
É um conjunto de atividades planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica integrada aos conteúdos, ao programa do ensino e ao currículo;	75	31,0	28	30,4	
É o roteiro que facilita o planejamento contínuo contendo nos objetivos ações visando a aprendizagem o estudantes;	69	28,5	30	32,6	
A ação que dinamiza o saber	54	22,3	23	25,0	
Melhora porque logo identifica como aluno.	40	16,5	10	10,9	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

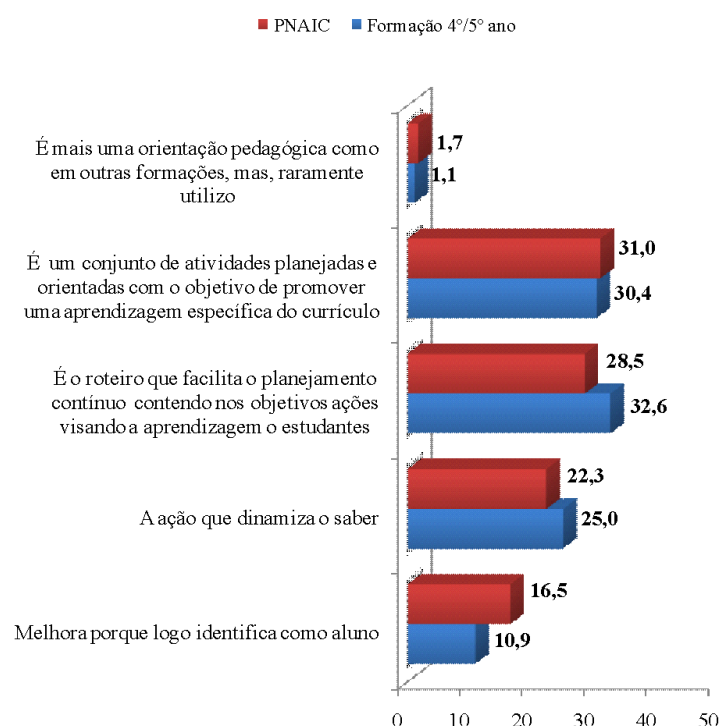


Gráfico 15. Distribuição da percepção dos docentes acerca do entendimento dos docentes sobre sequência didática, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

No que se refere à compreensão da metodologia sequência didática do programa de formação continuada para os professores foi o intuito do trabalho de apresentar uma estratégia que contribua para a prática do saber fazer docente. Essa metodologia visa não só a melhoria no saber docente, na apropriação dos novos conhecimentos dos docentes que participam das formações, na compreensão e no aporte teórico, que favorece o aprendizado dos gêneros textuais, também verificando como a sequência didática pode influenciar na produção de um gênero acadêmico, especificamente.

4.2.7.9.DISTRIBUIÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DO ENTENDIMENTO SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na tabela 12 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca da realização da formação continuada sobre sequência didática como orientação básica para contribuir na dinamização e melhorar as aulas. A maioria dos docentes que participaram da formação do PNAIC afirmou que realizaram a formação continuada com esse objetivo e que conseguiu melhorar a dinâmica de aplicação dos conteúdos, atendendo os alunos nas diferentes necessidades (29,1%). No grupo de docentes da formação do 4º/5º anos a maioria afirmou que a realização da formação facilita a elaboração das atividades a serem aplicadas, independente das unidades, dos temas e dos conteúdos (26,0%). O teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,298) indicando que as percepções dos docentes acerca do motivo para realização da formação continuada são semelhantes nos dois grupos de docentes avaliados.

Tabela 12 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da realização da formação continuada para contribuir na dinamização e melhorar as aulas.

Q16 - Você realizou formação continuada sobre sequência didática como orientação básica para contribuir na dinamização e melhorar suas aulas?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Sim; e atualmente, diversifico dinamicamente o ensino focando em resultados;	23	9,4	13	13,0	0,298 ¹
Sim; consegui melhorar a dinâmica de aplicação dos conteúdos, atendendo os alunos nas diferentes necessidades.	71	29,1	18	18,0	
Sim, a dinamização de ensino por sequência didática exige empenho contínuo para manter a participação dos alunos e sua melhoria na aprendizagem.	47	19,3	22	22,0	
Melhora na elaboração do planejamento das aulas a cada unidade	45	18,4	21	21,0	
Facilita a elaboração das atividades a serem aplicadas independentes das unidades, dos temas e dos conteúdos	58	23,8	26	26,0	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

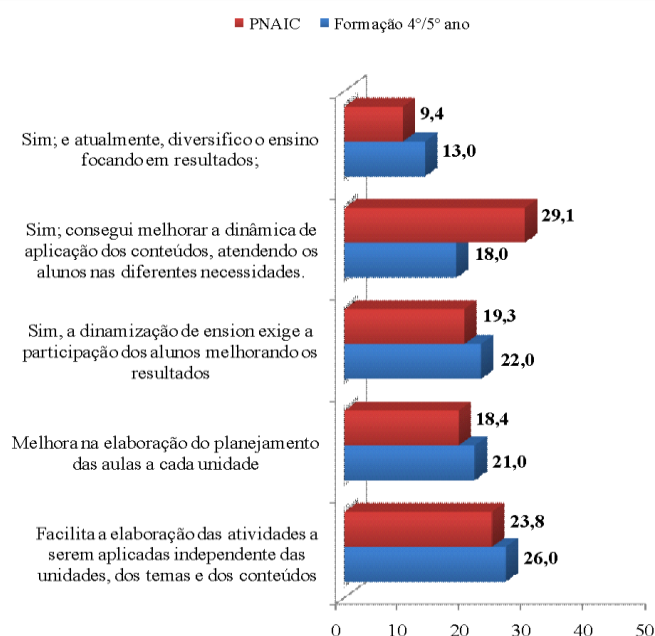


Gráfico 16 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da realização da formação continuada para contribuir na dinamização e melhorar as aulas, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Segundo as opções dos dois grupos sobre as orientações das aplicações no ensino com base nas sequências didáticas os professores se apropriaram de uma programação sistematizada, integrando os referenciais teóricos às inúmeras atividades conscientes voltadas para seus respectivos trabalho da prática pedagógica considerando, desta forma as necessidades da criança quanto às práticas sociais de linguagem desenvolvidas pelos estudantes e favorecendo, assim, aprendizagens significativas. Zabala (1998. p.18) “explica que as sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certo objetivos educacionais”. Significando que as atividades desenvolvidas pelos docentes e integradas prática na sua sala de aula consistem na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

4.2.7.10.SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VALORIZA E INCENTIVA O ALUNO/ ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

Na tabela 13 temos a percepção dos docentes acerca da ajuda dada aos alunos tendo como base as sequências didáticas. Verifica-se que a maioria dos professores, tanto do grupo formado na PNAIC como os com outra formação, afirmaram que valoriza a experiência do aluno incentivando-o sua independência nas atividades (37,1% e 38,8%,

respectivamente). O teste de homogeneidade não foi significativo para o fator avaliado ($p\text{-valor} = 0,192$), indicando que não há diferença na percepção dos docentes dos dois grupos de formação acerca da ajuda dada aos alunos.

Tabela 13. Distribuição da percepção dos docentes acerca da ajuda dada aos alunos tendo como base as seqüências didáticas.

Q17- Com base nas seqüências didáticas, como você ajuda os alunos?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Valorizo a experiência do aluno incentivando-o sua independência nas atividades	43	37,1	19	38,8	0,192 ¹
Valorizo sua participação nas aulas ajudando e exigindo que cada um realize suas atividades	24	20,7	9	18,4	
Aplico diversas tarefas coletivamente, mas, sempre ajudando àqueles com maiores dificuldades;	18	15,5	9	18,4	
Ajudo, corrigindo as tarefas coletivamente mostrando o como fazer e aprender;	13	11,2	10	20,4	
Informo sobre as atribuições de pontos relações com interdisciplinaridade com matemática.	18	15,5	2	4,0	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

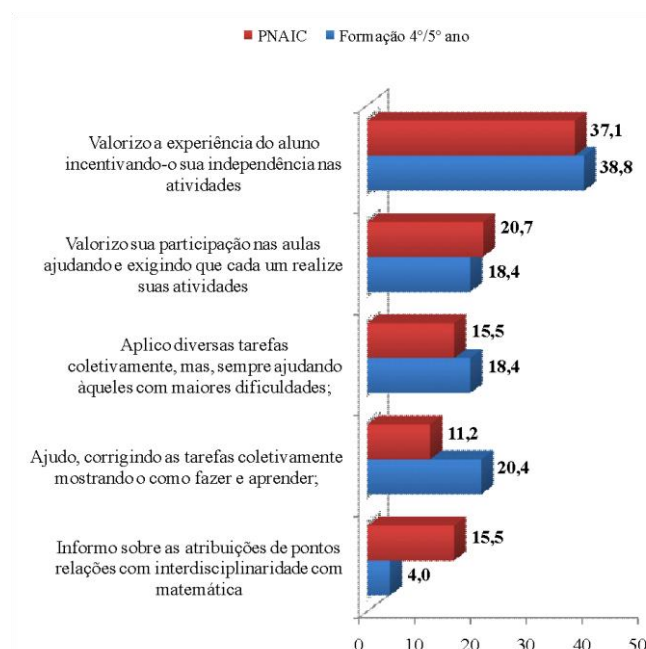


Gráfico 17. Distribuição da percepção dos docentes acerca da ajuda dada aos alunos tendo como base as seqüências didáticas, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

A percepção dos professores do como ajudar o aluno com base nas sequências didáticas trouxe a resposta que é valorizando a experiência do aluno incentivando-o sua independência nas atividades. (Freire,1968, p. 19) “A palavra como comportamento humano significativo do mundo, não designa apenas as coisa, transforma-as: não só pensamento, é “práxis”. Assim consideradas, a semântica é existência e a palavra viva planifica o trabalho.”

4.2.7.11. TIPOS VARIÁVEIS DE FORMAÇÃO: INOVAÇÕES DA PRÁTICA/APLICAÇÃO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS NA PEDAGÓGICA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Na tabela 14 temos a distribuição dos docentes acerca do tipo de formação continuada em que recebeu a fundamentação básica sobre sequência didática. Verifica-se que a maioria dos docentes, tanto no grupo formado pelo PNAIC como os da formação de 4º/5º anos, afirmou que as formações continuadas em que recebeu a fundamentação básica foram nas reuniões e encontros com formadores da Secretaria de Educação Municipal através do PNAIC (34,1% e 37,6%, respectivamente). Ainda, observa-se que o teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,410), indicando que a opinião dos dois grupos de docentes é semelhante.

Tabela 14 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos tipos de formações continuadas que recebeu a fundamentação básica sobre sequência didática.

Q18 - Em qual (is) tipo(s) de formação (ões) continuada(s) você recebeu a fundamentação básica sobre sequência didática?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Palestras, oficinas de Congresso, Seminários, Conferências;	45	20,2	22	25,9	0,410 ¹
Nos encontros com grupos de estudos, organização de oficinas pedagógicas com a supervisora na própria escola;	49	22,0	15	17,6	
Reuniões e encontros com formadores da Secretaria de Educação Municipal através do PNAIC;	76	34,1	32	37,6	
Pesquisando através da internet;	23	10,2	10	11,8	
No Curso de Graduação	30	13,5	6	7,1	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

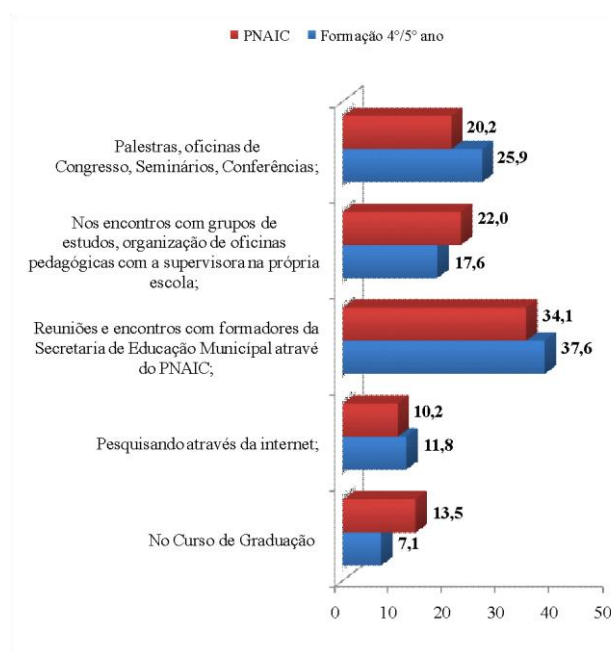


Gráfico 18. Distribuição da percepção dos docentes acerca dos tipos de formações continuadas que recebeu a fundamentação básica sobre sequência didática, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Ter compreensão da metodologia utilizada na formação continuada é sentir a necessidade de buscar mais e mais envolver-se nas formações para que possa por em prática as estratégias metodológicas que Nóvoa (1992) coloca que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação e que venha motivá-los no desenvolvimento das tarefas, das aulas e da sua prática.

4.2.7.12. APLICAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES SOBRE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA INOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na tabela 15 temos a avaliação dos docentes acerca do uso da orientação sobre as sequências didáticas relacionadas aos procedimentos de inovação da sua prática e do seu saber docente. Verifica-se que no grupo de docentes formados pela PNAIC a maioria utiliza a orientação recebida através da realização de atividades focadas na aprendizagem do aluno e sua interação com ambiente escolar (27,3%). No grupo de docentes da formação de 4º/5º anos a maioria utiliza a sequência didática inovando a elaboração de atividades, contextualizando à socialização programada pela escola. O teste de homogeneidade não foi significativo ($p\text{-valor} = 0,754$) indicando que mesmo sendo encontradas maioria de

opiniões diferentes entre os grupos de formação as percepções dos dois grupos são semelhantes.

4.2.7.13.A APLICABILIDADE DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS: INOVAÇÃO/APRENDIZAGEM

Tabela 15 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da forma que utiliza a orientação sobre a sequência didática, relacionada aos procedimentos de inovação da sua prática e do seu saber docente.

Q19 - Como você utiliza a orientação sobre a sequência didática, relacionada aos procedimentos de inovação da sua prática e do seu saber docente?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Utilizo, contextualizando aos diferentes temas e conteúdo até que turma e compreenda todo o assunto;	65	26,9	22	23,2	0,754 ¹
Ainda não consigo identificação com a sequência didática, sinto que o fazer docente se dispersa;	4	1,5	2	2,0	
Utilizo inovando o planejamento de unidades, adequando aos conteúdos, às teorias e conceitos;	50	20,7	21	22,1	
Utilizo a sequência didática inovando a elaboração de atividades, contextualizando à socialização programada pela escola;	57	23,6	28	29,5	
Utilizo, realizando atividades focadas na aprendizagem do aluno e sua interação com ambiente escolar.	66	27,3	22	23,2	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

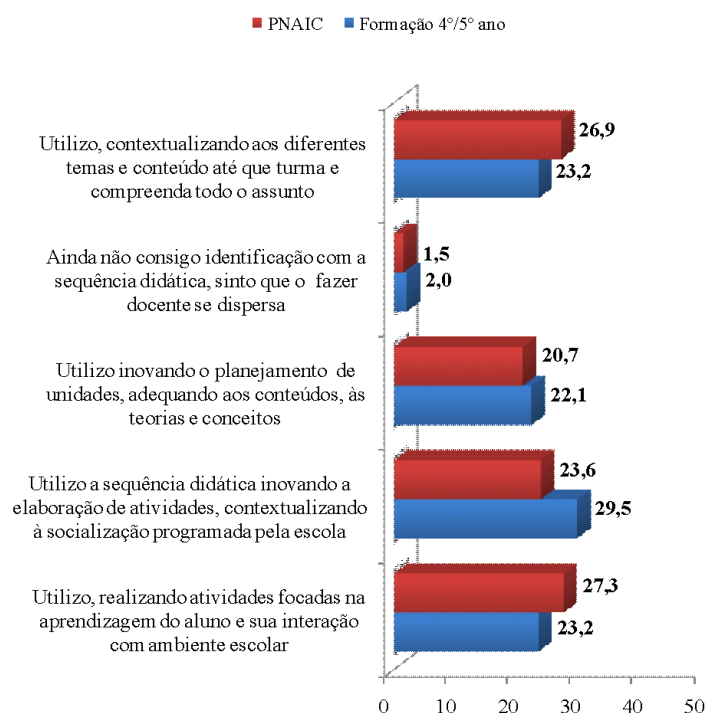


Gráfico 19 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da forma que utiliza a orientação sobre a sequência didática, relacionada aos procedimentos de inovação da sua prática e do seu saber docente, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Em termos ao procedimento ser invado através a aplicação das orientações das sequências didática utilizadas na sala de aula para os aluno dos 1ºs ao 5ºanos, verifica-se que ao fazer uso de uma metodologia tão abrangente os professores extrapola o seu próprio campo específico de conhecimento

Nesta compreensão dos docentes onde os dois grupos utiliza a linha pedagógica das sequências didáticas, significando que as formações têm o principio da transformação, proporcionando ao professor a independência para sua própria ação. Nessa premissa consideremos que Nóvoa (1995)coloca, importa valorizar paradigmas de formação que “promovam a preparação dos professores reflexivos” que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional que participem como protagonista com a implementação das políticas educativas (p. 27).

Nesse pensamento podemos refletir que a diversidade de ações didáticas na sala de aula, podem resultar na aprendizagem significativa colaborando com descobertas dos novos saberes.

4.2.7.14. PARTICIPAÇÕES DOS DOCENTES NAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

Na tabela 16 temos as formações que os docentes participaram. Verifica-se que no grupo de docentes da PNAIC a maioria dos docentes participou da conferência municipal de Educação (35,9%) enquanto que no grupo de docentes de outra formação a maioria participou da formação do Programa Escola em Ação (31,0%). O teste de homogeneidade foi significativo ($p\text{-valor} < 0,001$), indicando que as formações continuadas em que os docentes participam diferem entre o grupo formado pela PNAIC e os docentes com a formação de 4º/5º anos.

**Tabela 16 - Distribuição da Participação dos docentes nas formações oferecidas pela
Secretaria de Educação**

Q20 - Nos últimos dez anos, este município intensificou a realização de formação continuada através da Secretaria de Educação assinalando as formações que você participou?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Formação do Programa Escola em Ação;	61	23,0	19	31,0	<0,001 ¹
Seminário de temas sobre avaliação e a conscientização relativos a resultados obtidos pelos alunos nos testes oficiais;	34	12,8	14	23,0	
Palestra sobre temas educacionais proferidos por escritores;	33	12,5	14	23,0	
Formação continuada do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa);	42	15,8	14	23,0	
Conferência Municipal de Educação.	95	35,9	0	0,0	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se $p\text{-valor} < 0,05$ a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

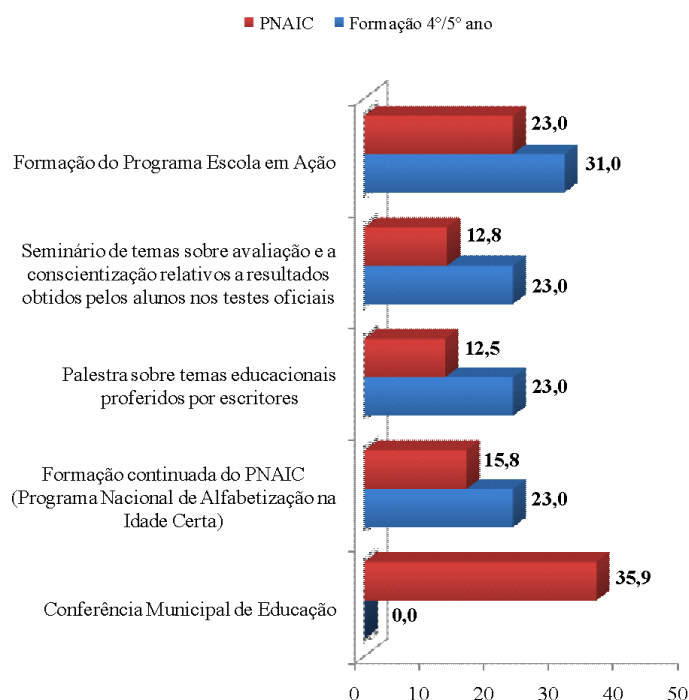


Gráfico 20 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da intensificação da realização da realização de formação continuada através da secretaria de educação, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

O índice desta variável que predominou foi dos professores que participam das formações do PNAIC, porque eles estão nas programações de formação continuada de pela Secretaria de Educação sem necessidade de fazer inscrição, enquanto, que os professores das outras áreas de ensino quando tem uma formação ampla eles têm que se inscrever. Essa é uma das metas SE do município priorizar os professores regentes do 1º ao 3º anos.

4.2.7.15. SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUAS APLICABILIDADES

Na tabela 17 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca da forma que é aplicada as atividades com base em sequência didática aprendida nas orientações da formação. Verifica-se que a maioria dos professores da PNAIC afirmou que consulta as orientações e faz adaptações adequadas aos conteúdos a serem vivenciados na aula (26,6%) enquanto que no grupo de docentes da formação dos 4º/5º anos afirmou que aplica nas atividades de leitura e escritas contextualizando com outras disciplinas (23,5%). Mesmo sendo encontradas diferentes práticas mais frequentes nos dois grupos avaliados o

teste de homogeneidade não foi significativo ($p\text{-valor} = 0,884$), indicando que a forma de aplicação das atividades elaboradas como base em sequências didáticas é semelhante nos dois grupos de docentes avaliados.

Tabela 17 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da forma que é aplicada as atividades com base em sequência didática aprendida nas orientações da formação.

Q21 - Como você aplica as atividades elaboradas com base em sequências didáticas, orientadas nas formações.	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Consultando as orientações, adaptando adequadamente aos conteúdos a serem vivenciados na aula;	68	26,6	19	22,4	0,884 ¹
Aplico em parte porque utilizo os livros didáticos, sigo também as programações sociais da escola, daí contextualizar com a sequência didática;	52	20,3	19	22,4	
Aplico nas atividades de leitura e escritas contextualizando com outras disciplinas;	64	25,0	20	23,5	
Aplico diariamente, inclusive para avaliar.	23	9,0	10	11,7	
Aplico, principalmente em atividades de socialização (grupo ou pares) para que promovam discussões e expressão do pensamento.	49	19,1	17	20,0	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se $p\text{-valor} < 0,05$ a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

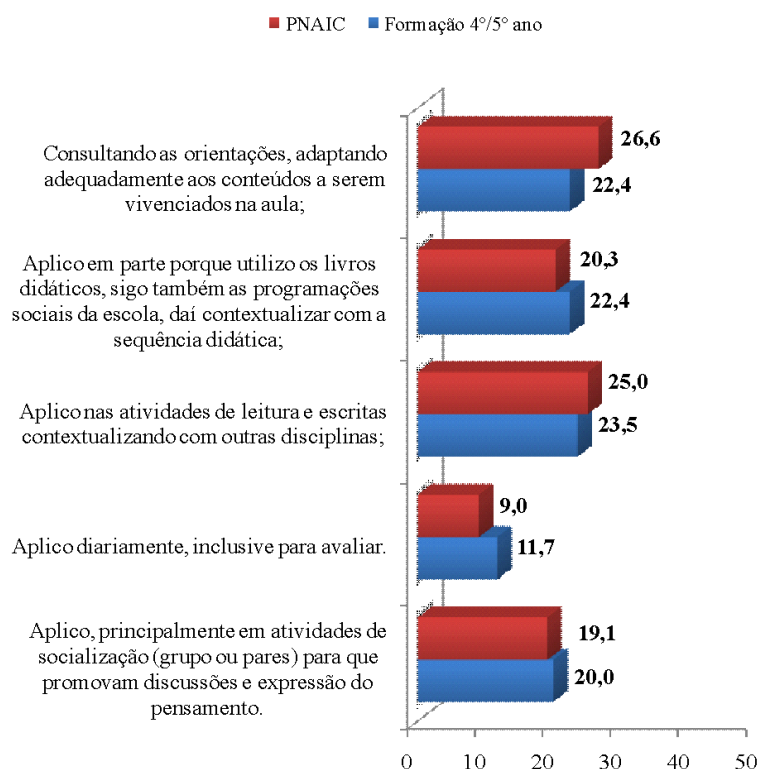


Gráfico 21 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da forma que é aplicada as atividades com base em sequência didática aprendida nas orientações da formação, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Observando que as opções da aplicabilidade do conhecimento apropriado sobre as sequências didáticas do professor demonstra ter compreensão da metodologia utilizada na formação continuada é sentir necessidade de buscar mais e mais envolver-se nas formações para que possa desenvolver atividades diversificadas visando nesse sentido de saber do como o estudante a prende, colocando em prática as estratégias metodológicas que Nóvoa (1992) coloca que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação e que venha motivá-los no desenvolvimento das tarefas, das aulas e da sua prática

4.2.7.16. INTERAÇÃO ENTRE OS DOCENTES NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Na tabela 18 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca da interação entre professores durante a formação do PNAIC. Verifica-se que a maioria dos docentes formados no PNAIC no grupo de docentes da formação dos 4º/5º anos afirmou considera

necessária tal interação, pois ajuda na compreensão da fundamentação conceitual e teórica, durante as discussões (33,8% e 37,3%, respectivamente). O teste de homogeneidade não foi significativo para o fator avaliado (p-valor = 0,946), indicando que a opinião dos docentes dos dois grupos de docentes acerca da interação entre professores durante a formação são semelhantes.

Tabela 18 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da interação entre professores durante a formação do PNAIC.

Q22 -Como você avalia que a interação entre professores durante os encontros das formações relacionando-o à aprendizagem, ao desempenho e à produção?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	N	%	n	%	
Necessária, a interação ajuda na compreensão da fundamentação conceitual e teórica, durante as discussões;	64	33,8	25	37,3	0,946 ¹
Refletindo sobre temas inerentes aos objetivos e ao conteúdo do processo de ensino aprendizagem;	55	28,9	19	28,4	
Mesmo que haja só a exposição com os formadores, alguém sugere, relata considerações e ou pergunta;	39	20,5	12	17,9	
Diminui individualidade, daí o professor pode atuar na sua sala de promovendo a socialização;	32	16,8	11	16,4	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

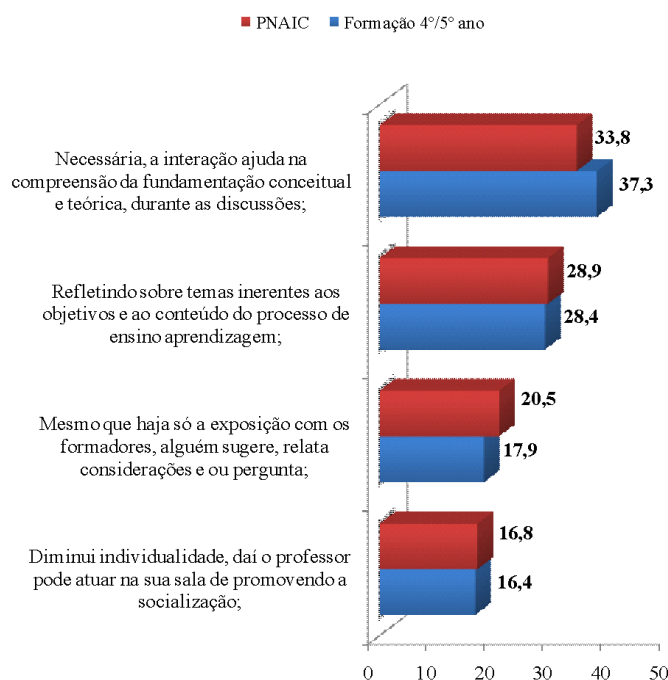


Gráfico 22 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da interação entre professores durante a formação do PNAIC, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

As interações dos professores nos momentos de trocas são para Nóvoa (1997) experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. (NÓVOA, 1997, p.26). Isso demonstra que pode acontecer formação continuada nos momentos de conversa entre os professores.

Assim, observamos que os professores avaliaram que esse momento de troca com seus pares é muito significativo na construção coletiva, da prática, na elaboração da prática pedagógica por sequências didáticas, nos saberes, na aprendizagem e da experiência docente.

4.2.7.17.AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Na tabela 19 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca do material didático utilizado na formação de programa. Verifica-se que nos dois grupos em estudo o julgamento mais prevalente é de que o material didático foi bom (48,4% para os docentes formados na PNAIC e 56,9% para docentes da formação de 4º/5º anos). O teste de

homogeneidade não foi significativo (p -valor = 0,295), indicando que a percepção dos docentes dos dois grupos em estudo acerca da qualidade do material didático é semelhante.

Tabela 19 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do material didático utilizado na formação de programa.

Q23- Com relação ao material didático utilizado na formação de programa, qual a sua avaliação?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Ótimo	28	29,5	10	22,7	0,295 ¹
Bom	46	48,4	25	56,9	
Regular	9	9,5	6	13,6	
Insuficiente	2	2,1	2	4,5	
Equipamento tecnológico às vezes nem funciona, como os formadores são preparados, aí tem o plano “B”.	10	10,5	1	2,3	

¹p-valor do teste Exato de Fisher (se p -valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

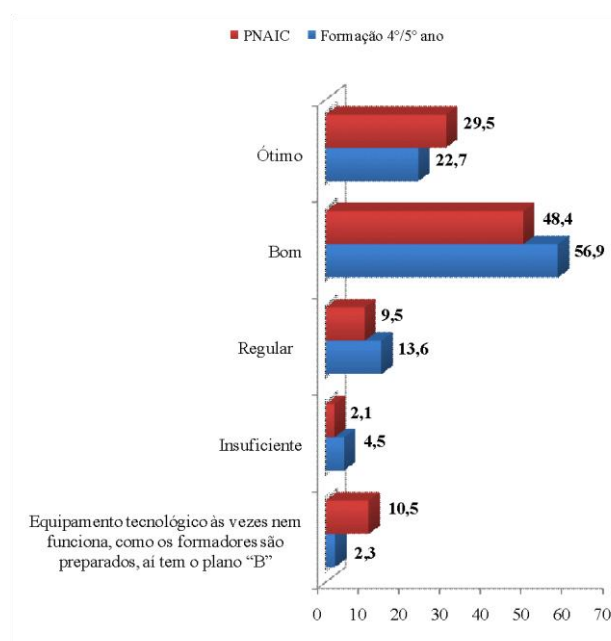


Gráfico 23 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do material didático utilizado na formação de programa, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Esta questão de avaliar o material didático utilizado pelos professores no Programa de formação de modo geral fica evidente com o percentual bom registrado pelas duas regionais o nível de satisfação que segundo Candau (2001) é no cotidiano escolar que

os professores aprendem, desaprendem, reestruturam seus saberes e suas práticas e onde se constitui em verdadeiros espaços de formação e crescimento profissional.

4.2.7.18.AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES FORMADORES

Na tabela 20 temos percepção dos docentes acerca da qualidade dos formadores na efetivação dos programas das formações. Observa-se que a maioria dos professores formadores do PNAIC afirmou foi ótimo (41,1%) e bom (49,5%) a qualidade dos formadores. No grupo de docentes da formação 4º/5º anos também foi mais prevalente o julgamento ótimo (27,3%) e bom (56,8%). O teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,308), indicando que a opinião dos professores dos dois grupos avaliados acerca da qualidade dos formadores é semelhante.

Tabela 20 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do desempenho dos formadores do PNAIC e da formação de 4º/5º anos.

Q24-Qual sua avaliação quanto ao desempenho dos formadores na efetivação dos programas das formações?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Ótima	39	41,1	12	27,3	0,308 ¹
Boa	47	49,5	25	56,8	
Regular	8	8,4	6	13,6	
Insuficiente	1	1,0	1	2,3	

¹p-valor do teste Exato de Fisher (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

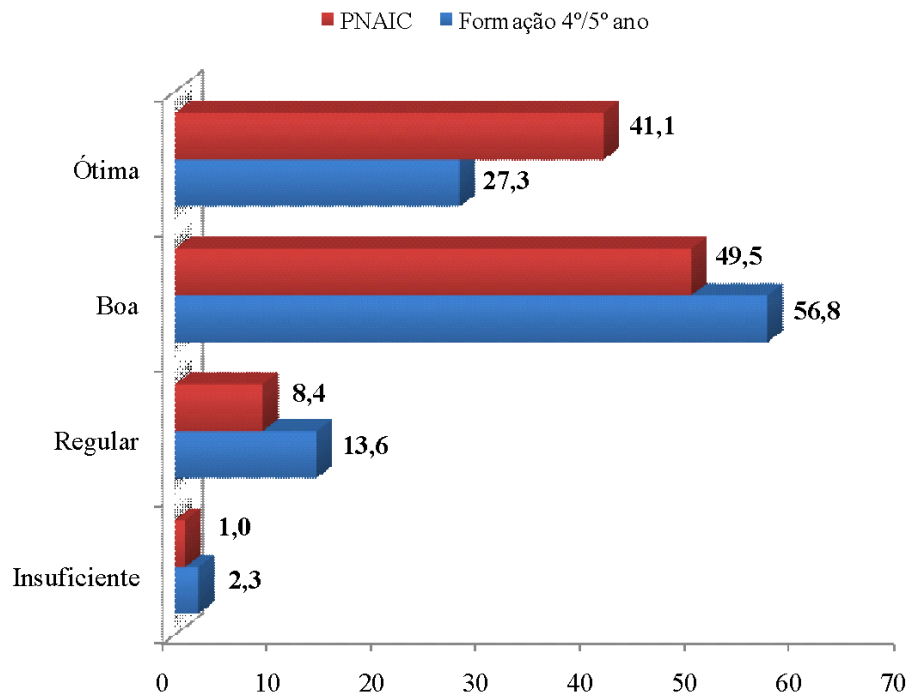


Gráfico 24. Distribuição da percepção dos docentes acerca do desempenho dos formadores na efetivação do PNAIC, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Em relação à avaliação do desempenho dos professores formadores vale enfatizar, o empenho da equipe na melhoria do processo formativo dos professores e consequentemente, educacionais, que Tardif (2008) coloca que isso deve perdurar por toda a vida profissional, pelo aperfeiçoamento dos docentes suprimindo as lacunas e ampliando seus conhecimentos suprimindo suas possíveis defasagens na formação.

Falar do processo de avaliação do envolvimento efetivo dos professores formadores no programa de formação significa fazer a leitura dos dados percentuais acima e observar que saber, fazer e conhecimento existem os envolvidos num sistema de práticas e de protagonistas que as produzem e as assumem de fato de verdade.

4.2.7.19. ESTUDOS REALIZADOS NA ESCOLA PARA DISCUTIR COTIDIANO E A PRÁTICA DOCENTE A DE ACORDO PROGRAMAÇÃO ORIENTADA NA FORMAÇÃO.

Na tabela 21 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca da realização de encontros com a equipe técnica-administrativa após a formação para ajuste da programação escolar. Verifica-se que a maioria dos docentes dos dois grupos avaliados afirmaram que é realizada tal adequação quando esta programação pedagógica e com os supervisores (47,4% para o grupo do PNAIC e 61,5% para o da formação do 4º/5º anos). O teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,055), indicando que não há diferenças na percepção dos docentes dos dois grupos avaliados sobre esta questão.

Tabela 21 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da realização de encontros com a equipe técnico-administrativa após a formação para ajuste da programação escolar.

Q25 - Há encontros organizados na sua escola com equipe técnica-administrativa após as formações na busca de adequar os temas sugeridos na programação da escola?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Sim; quando esta programação pedagógica é organizada com os supervisores;	45	47,4	32	61,5	0,055 ¹
Não; apenas para prestar conta da parte burocrática;	11	11,5	3	5,8	
Sim; quando o grupo de professor reivindica;	15	15,8	12	23,1	
Não; o professor vai para a formação, ele próprio deve resolver;	24	25,3	5	9,6	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

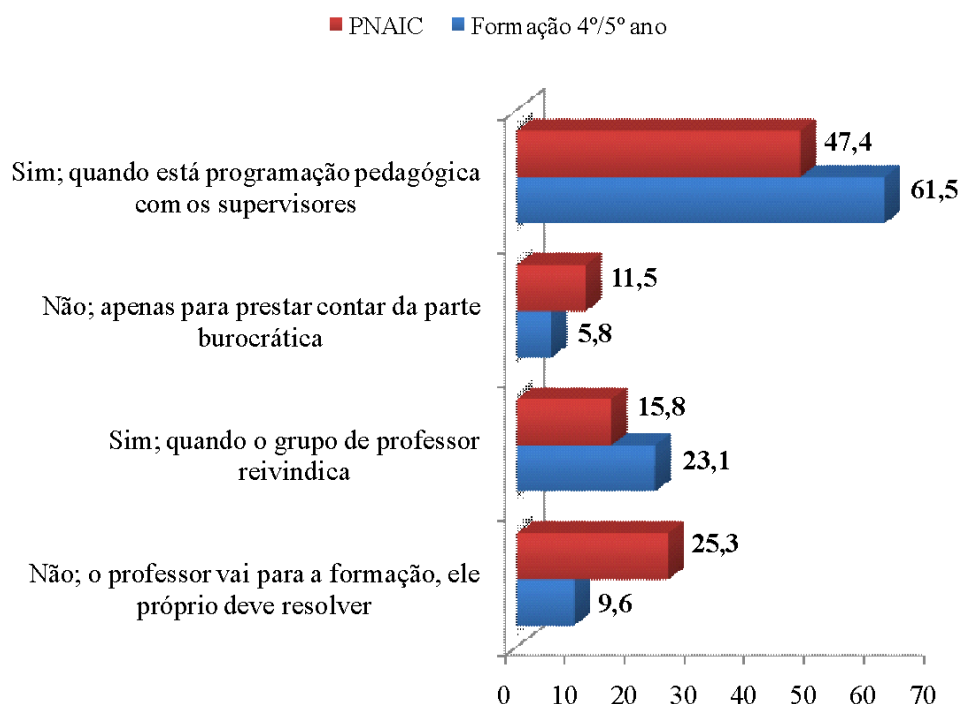


Gráfico 25 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da realização de encontros com a equipe técnica-administrativo após a formação para ajuste da programação escolar, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Com relação a grupos de estudo para discutir o cotidiano e a prática de sala de aula e o saber fazer docente entre os professores dentro da própria escola possibilitou, dentre outros aspectos, a construção da formação permanente, fortalecendo e enriquecendo a aprendizagem do docente.

Nessa variável predominou o percentual que as formações acontecem quando os supervisores pedagógicos incluem dentro das escolas momentos de reflexões sobre o andamento das atividades programadas nas formações realizadas pela secretaria de educação e proporcionado a integração com as programações planejadas pela escola. Estudos e planejamentos dentro da escola contemplam critérios, normas e organizações de todos os segmentos escolares e transferidos para o desenvolvimento da prática pedagógica.

De acordo com Imbernón (2010, p.16) “[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor está ligada à prática profissional e condicionada pela organização da institui educacional em que esta é exercida”. Então, é legítima a concepção, segundo os gestores, de que a formação proposta pela escola, forma seu profissional para atender principalmente as especificidades do contexto da instituição. Exemplo é notório o

professor durante o letivo consultar calendário, programações pedagógicas e culturais sugeridas na primeira reunião do ano em curso.

4.2.7.20.AVALIAÇÃO: INTERESSE DOS PROFESSORES PARTICIPANTES PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ACERCA DO SABER FAZER

Na tabela 22 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca do professor que participa das formações com interesse no saber fazer. Verifica-se que no grupo de docentes da PNAIC a maioria considera os professores são criativos na elaboração e aplicação das atividades (31,7%), enquanto que no grupo de professores da formação do 4º/5º anos a opinião mais freqüente é que o professor que participa da formação com interesse no saber se torna um inovador (36,7%). O teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,096), indicando que a opinião dos docentes dos dois grupos acerca da qualidade do professor participante da formação com interesse no saber fazer é semelhante.

**Tabela 22 – Distribuição da percepção dos docentes na participação da formação
acerca do interesse do saber fazer:**

Q26 - Como você vê o professor que participa das formações com interesse no saber fazer?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Satisfeito	39	21,7	10	16,7	0,096 ¹
Em dias com função em sala de aula	11	6,0	4	6,7	
É criativo na elaboração e aplicação das atividades	57	31,7	21	35,0	
Inovador	43	23,9	22	36,7	
Ajude de colegas	30	16,7	3	4,9	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

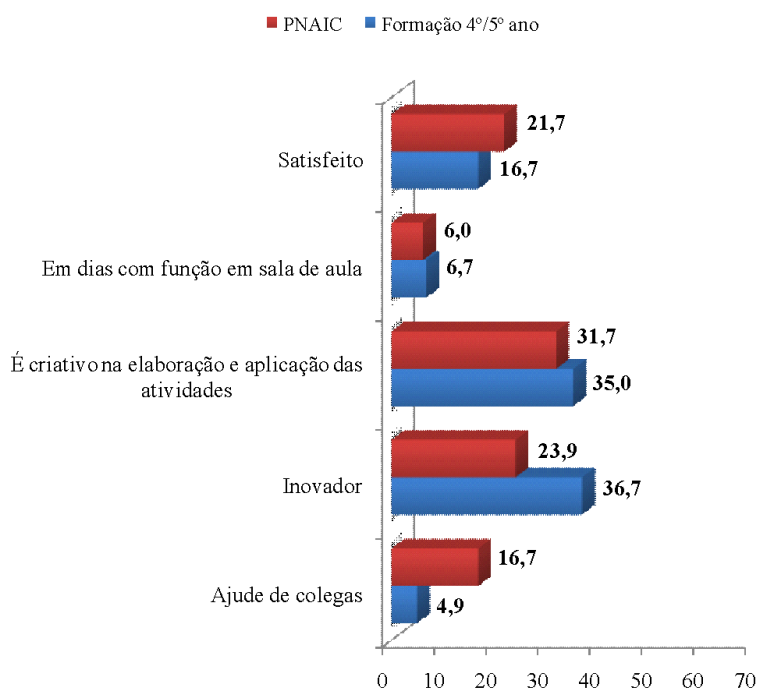


Gráfico 26 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos docentes que participa da formação com interesse no saber fazer, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Muitos autores relevam a reflexão de professores e também dos profissionais da educação com sendo o caminho para a inovação do processo de ensino. Para Imbernón “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estrutura que torna possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática”.(Imbernón, 2010, p. 43).

Entretanto refletir sobre a prática e as relações que acontecem a partir desta, não ocorrem de forma simples. De acordo com Pérez Gómez (1998, p. 372) a reflexão:

“[...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivos de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos, e econômicos contingente a um espaço de tempo e há um tempo e que, podem mudar historicamente”.

4.2.7.21.SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: PERCEPÇÃO DO ENVOLVIMENTO EFETIVOS DOS DOCENTES

Na tabela 23 temos a percepção dos docentes acerca do envolvimento efetivo dos professores durante o desenvolvimento das formações relativos às sequencias didáticas..

Verifica-se que a maioria dos professores da PNAIC e dos que possui a formação do 4º/5º anos afirmaram que sim, grande parte dos docentes durante a formação buscava a melhoria do aprender, do ensinar, analisando e de olho nos resultados (42,5% e 50,9%, respectivamente). O teste de homogeneidade para esta questão avaliada não foi significativa (p-valor = 0,577), indicando que a opinião dos dois grupos de professores avaliados é semelhante.

Tabela 23 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do envolvimento efetivo dos professores durante o desenvolvimento das formações por sequências didáticas.

Q27 - Na sua percepção você considera que houve envolvimento efetivo dos professores durante desenvolvimento das formações referente à aplicação das sequências didáticas?	PNAIC		Outra formação		p-valor
	N	%	n	%	
O envolvimento esperado;	50	27,9	17	30,9	0,577 ¹
Sim; grande parte buscava a melhoria do aprender, do ensinar, analisando e de olho nos resultados	76	42,5	28	50,9	
Não; há colegas que vão indiferentemente, como se recebesse mais uma informação	15	8,4	3	5,5	
Tem professor que comparece por causa do incentivo	33	18,4	7	12,7	
Houve envolvimento geral, quase pleno.	5	2,8	0	0,0	

¹p-valor do teste Exato de Fisher (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

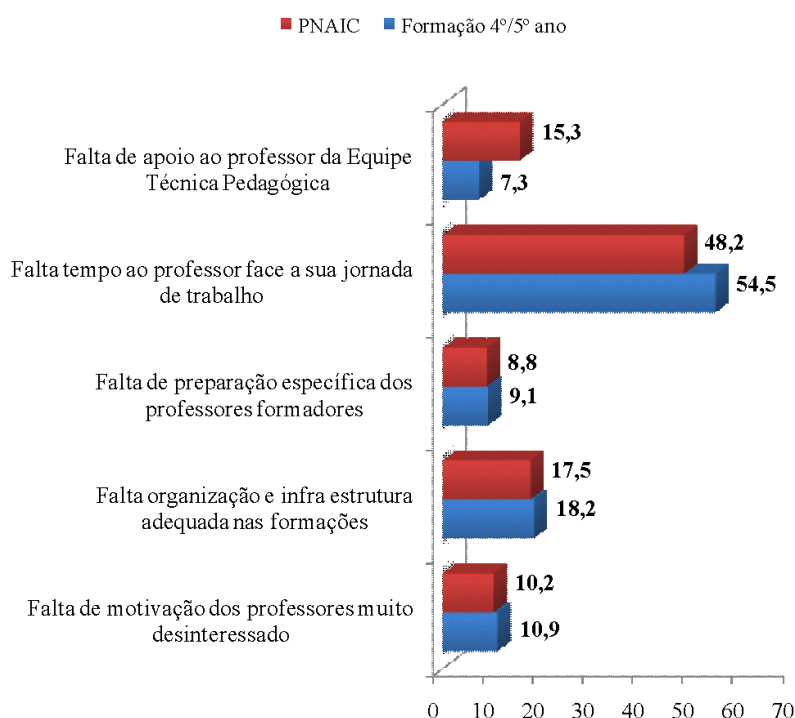


Gráfico 27 - Distribuição da percepção dos docentes acerca do envolvimento efetivo dos professores durante o desenvolvimento das formações, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Observando assim o maior percentual apresentado que aponta um percentual predominante mostrando o reconhecimento e aprovação dos professores pelo programa de formação continuada na metodologia Sequência didática, com a percepção de que houve mudança na sua prática pedagógica após a formação. Quanto a isso nos respaldamos em Nóvoa (1992), Tardif (2008), Imbernón (2010), que sinalizam a formação continuada por abrir possibilidades para que os docentes questionem cresçam, tenham atitudes e valorizando sua prática docente.

4.2.7.22.AVALIAÇÃO DO OBSTÁCULO PARA O PROFESSOR COMPARECER ÀS FORMAÇÕES

Na tabela 24 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca dos obstáculos mais difíceis para comparecer as formações continuadas. Verifica-se que os obstáculos mais citados pelos docentes formados pelo PNAC e os docentes com da

formação de 4º/5º anos foi afalta tempo ao professor face a sua jornada de trabalho (48,2% para os decentes da PNAIC e 54,5% para os docentes com outra formação). O teste de homogeneidade não foi significativo para esta questão avaliada (p-valor = 0,680), indicando que a opinião dos professores dos dois grupos acerca da questão avaliada é semelhante.

Tabela 24 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos obstáculos mais difíceis para comparecer as formações continuadas.

Q28 - Qual obstáculo você considera mais difícil para comparecer as formações continuadas	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Falta de apoio ao professor da Equipe Técnica Pedagógica	21	15,3	4	7,3	0,680 ¹
Falta tempo ao professor face a sua jornada de trabalho	66	48,2	30	54,5	
Falta de preparação específica dos professores formadores	12	8,8	5	9,1	
Falta organização e infraestrutura adequada nas formações	24	17,5	10	18,2	
Falta de motivação dos professores muito desinteressado	14	10,2	6	10,9	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para Homogeneidade (se p-valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

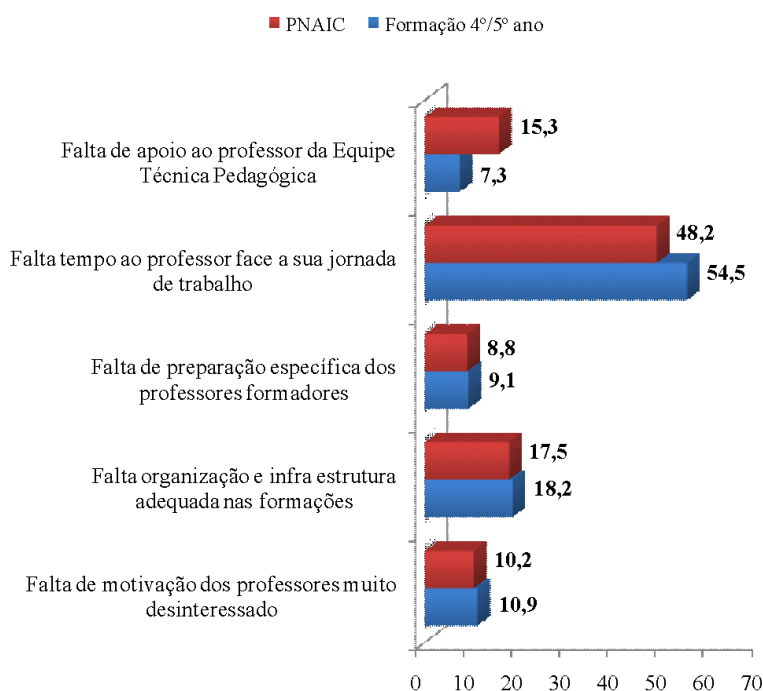


Gráfico 28 - Distribuição da percepção dos docentes acerca dos obstáculos mais difíceis para comparecer as formações continuadas, segundo o tipo de formação.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental

Nessa questão de avaliação do obstáculo para os professores comparecerem ao programa de formação a grande questão levantada pelos professores foi a falta de tempo ao professor mediante a sua jornada de trabalho. Tardif, (2008), coloca que saber docente é temporal, por ser adquirido ao longo do tempo, num contexto histórico da vida do professor, e é histórico, por se constituir temporal e socialmente, através das relações estabelecidas entre docentes em diferentes contextos.

4.2.7.23.AVALIAÇÃO DA QUALIDADE:PROGRAMA DE FORMAÇÃOCONTINUADA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORESDESENVOLVIDA PELA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO PAULISTA.

Na tabela 25 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca da qualidade do desenvolvimento do programa de formação continuada. Verifica-se que a maioria do grupo de docentes formados no PNAIC e do grupo da formação de 4º/5º anos afirmaram que consideram satisfatório o desenvolvimento do programa de formação continuada PNAIC (49,6% para o grupo do PNAIC e 73,3% para o grupo com outra formação).

Ainda, verifica-se que o teste de homogeneidade foi significativo (p -valor = 0,006), indicando que a opinião sobre a qualidade do desenvolvimento do curso do programa de formação continuada do PNAIC difere entre os dois grupos de docentes avaliados.

Tabela 25 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da qualidade do desenvolvimento do programa de formação continuada do PNAIC.

Q29 – Como você avalia, de modo geral, o desenvolvimento do programa de formação continuada do PNAIC dentro da política educacional do Município do Paulista?	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Plenamente satisfatório	32	28,3	8	17,8	0,006 ²
Pouco Satisfatório, pode melhorar;	8	7,1	4	8,9	
Satisfatório	56	49,6	33	73,3	
Insatisfatório	1	0,8	0	0,0	
O Programa formação de política educacional mais completo e bem estruturado, podendo melhorar a organização.	16	14,2	0	0,0	

²p-valor do teste Exato de Fisher (se p -valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

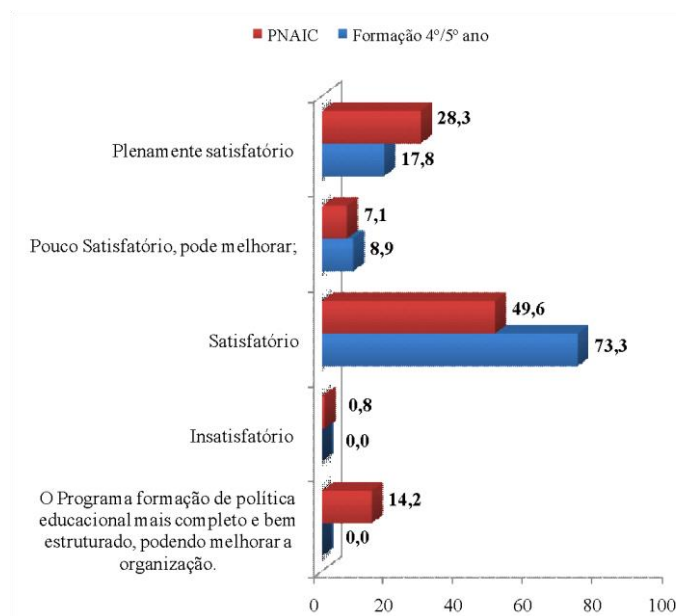


Gráfico 29 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da qualidade do desenvolvimento do programa de formação continuada do PNAIC.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental.

Com relação à questão avaliação do Programa de Formação Continuada os Professores, do PNAIC responderam ser importante a formação, a reflexão coletiva, o estudo, a troca, a parceria, o confronto teoria aliada à prática e da necessidade de desestruturar propositalmente prática arraigadas através da formação estruturada na metodologia sequência didática. Nesse grupo todo desenvolvimento didático no ensino nas turmas do 1º ao 3º anos os professores foi orientados sua programação de planejamento ser dentro da linha pedagógica das sequências didáticas.

Na tabela 26 temos a distribuição da percepção dos docentes acerca da qualidade do desenvolvimento formação continuada realizada pela Secretaria de Educação, tanto do PNAIC com nas diferentes áreas e tipos (programas, seminários, conferência e demais formações. Verifica-se que a maioria do grupo de docentes formados no PNAIC e do grupo com outras formações afirmaram que consideram excelente o desenvolvimento do programa de formação continuada PNAIC e demais formações (26,6%) e para o grupo do PNAIC e (23,5%). para o grupo com outra formação). Ainda, verifica-se que o teste de homogeneidade foi significativo (p -valor = 0,884), indicando que a opinião sobre a qualidade do desenvolvimento do curso do programa de formação continuada do PNAIC difere entre os dois grupos de docentes avaliados.

Tabela 26 - Distribuição da percepção dos docentes acerca da qualidade do desenvolvimento das formações continuadas realizadas pela SE em diferentes áreas.

Q30 – Como você avalia, de modo geral, o desenvolvimento a formação continuada realizada pela SE, em diferentes áreas e tipos (programas, seminários, conferência e demais).	PNAIC		Formação de 4º/5º anos		p-valor
	n	%	n	%	
Excelentes	68	26,6	20	23,5	0,884
Suficientes, pode melhorar;	52	20,3	19	22,4	
Satisfatório em parte	64	25,0	19	22,4	
Insatisfatório	23	9,0	10	11,7	
Uma política educacional de formação estruturada para melhoria do processo do ensino e aprendizagem, valorizando o professor na sala de aula.	49	19,1	17	20,0	

¹p-valor do teste Exato de Fisher (se p -valor < 0,05 a opinião dos professores do PNAIC e da outra formação difere significativamente).

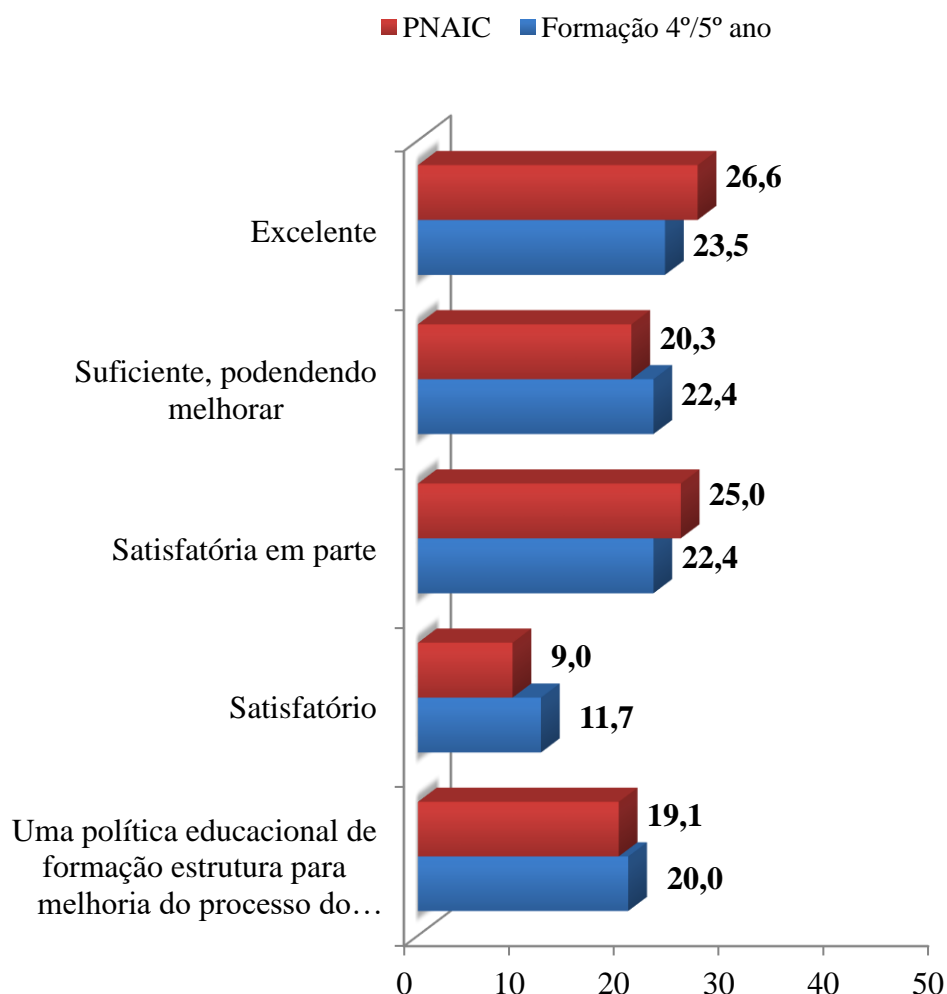


Gráfico 30 - Referente ao gráfico de avaliação segundo os docentes sobre as formações continuadas realizadas pela SE.

Fonte: Questionário aplicado em 2016 durante encontros de formação de professores do PNAIC e formação dos professores de 4º/5º anos do Ensino Fundamental.

Para Hadji (1994, p. 45):

“A avaliação exige a construção daquilo que foi designado como seu referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto”. Neste sentido, decisões a respeito da avaliação da aprendizagem não são isoladas ou neutras. Elas se vinculam a concepções sobre educação, sobre escola, sobre aprendizagem, ou seja, à concepção pedagógica mais ampla, à visão de educação. Sendo assim, a forma como concebemos e realizamos a avaliação irá refletir uma visão conservadora ou transformadora de educação e de sociedade”.

4.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE QUALITATIVA

4.3.1. ANÁLISE QUALITATIVA

Trabalhamos aqui com as Formações Discursivas (FD), procurando alocar os discursos de acordo com as categorias eleitas. As entrevistas foram realizadas em dias previamente agendados, para isso, utilizamos o gravador como recurso e assim, estabelecendo uma relação cordial como recomenda Szymanski (2010). Em momento posterior as entrevistas foram transcritas para procedermos às análises do discurso

Desta maneira, as formações discursivas (FD) que compõem a dissertação representam o produto dos discursos dos 09(nove), sendo 05 (cinco) formadores, 02(dois) gestores, e 02 (dois) professores regentes. Assim, a produção de discurso foi agrupada em 10 (dez) Formações Discursivas (FD): Identificação pessoal e profissional do professor; compreensão dos princípios políticos de formação continuada; concepções acerca dos aspectos pedagógicos imprescindíveis; entendimento e conceito de saber e saber fazer docente; compreensão e conhecimento da importância na metodologia sequência didática; entendimento da prática pedagógica por sequência didática; compreensão do envolvimento dos formando e formadores; importância da interação dos professores com seus pares e grupos; avaliação dos professores acerca do referencial teórico, orientações processuais, materiais, pontos positivo e negativos; avaliação do programa de formação continuada visando os resultados; questão de fechamento, análise conclusiva.

Esta pesquisa realizada a partir das observações das formações continuadas desenvolvidas pelo Município do Paulista, mas, nela foram focadas nas formações realizadas pelo PNAIC e a formação dos professores do 4º/5º anos, turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. E pode-se ver a complexidade de fatores que permeiam a questão da formação continuada está ligada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da prática docente.

A partir das entrevistas realizadas com os professores que acompanham pedagogicamente e na logística o programa de formação continuada para professores dos anos iniciais, do ensino fundamental foi possível traçar um breve perfil dos sujeitos desta pesquisa, agrupando questões sobre gênero, idade, formação profissional, titulação / Pós-Graduação, tempo de formação e tempo de função, contribuindo indiscutivelmente para análise mais determinada de quem são esses sujeitos na Formação Discursiva (FD) perfil dos professores:

4.3.1.1.DISTRIBUIÇÃO TABULAR DO PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS DA PESQUISA

Identificação pessoal: professores formadores formando – gestores						
Identificação do Professor	Gênero	Idade	Formação profissional	Titulação / Pós-Graduação	Tempo de docência	Tempo na função
PF 1	F	41	Pedagogia	Especialista Gestão e Coordenação Escolar	21	06
PF 2	F	39	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Matemática Aplicada	14	04
PF 3	F	51	Pedagogia	Especialista em Formação de Professores	28	10
PF 4	F	35	Pedagogia	Especialista em Coordenação Pedagógica	15	04
PF 5	F	43	Licenciatura em C. Biológicas	Zoologia	22	10
GFSE	F	56	Pedagogia	Especialista Gestão Escolar	10	20
GE	F	52	Pedagogia	Especialista Educação Especial	33	06
PR-1/A	F	32	Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia	10 anos	20
PR-2/A	F	40	Pedagoga	Especialista em Psicopedagogia	15 anos	15
PR-3/A	F	51	Pedagoga	Especialista em Educação infantil	20 anos	20

As professoras formadoras aparecem representadas pelas letras seguidas de um número arábico PF1;PF2;PF34; PF;PF5. Gestora de Formação Continuada Rede Municipal representada pelas letras (GFCSE). Gestor Escolar representada pelas letras (GE) que acompanha os professores participantes das formações e trazem as programações elaboradas nos encontros d programa de formação. Continuando a entrevista chegamos aos professores regentes representados letras e número (PFC1) para professores do 1º ano; (PFC2) para professor de 2.º ano; (PFC3) para professores do 3º ano.

4.3.2. FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD)-COMPREENSÃO DOS DOCENTES ACERCA DOS PRINCÍPIOS POLÍTICOS NORTEADORES DAS FORMAÇÕES CONTINUADA DESENVOLVIDO PELO MUNICÍPIO DO PAULISTA.

Os docentes nesta FD opinaram que a formação continuada está inserida na política pública educacional do Município do Paulista há bastante tempo. Mas, através do

PNAIC implantou as diferenças quanto ao embasamento teórico e extensão dos estudos a todas linhas pedagógicas necessárias para subsidiar o professor desde sua formação até a sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

O conteúdo do programa orienta procedimentos na busca por mudanças e ou transformações em sua prática, o professor conquista autonomia e assume responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Como destacamos a professora PR3 “para mim representa uma segurança”. No relato do PF5 “É um papel fundamental, para formação e ajuda na pratica dos docentes da rede”.

Percebemos na fala de Imbernón (2010, p. 50) coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica, “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

Os Exertos de Depoimentos dos professores PF1; PF2; PF34; PF; PF5;GFCSE; GE;PR/1; PR/3.(FD) – Compreensão dos docentes acerca dos princípios políticos norteadores de formação continuada desenvolvida pelo município do Paulista	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos
PF1	Acredito muito na formação continuada do professor, acho que é através do embasamento teórico metodológico, pedagógico que vai contribuir com prática pedagógica do professor. Porque são nestas discussões, nestas parcerias, na troca de experiência, na troca de saberes[...]ele vai também conhecendo melhor outras metodologias que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos.
F2	A secretaria de educação sempre tem a preocupação da formação dos professores desde o pré (educação infantil) até os EJAS (educação de jovens e adultos) para melhorar a qualidade do ensino aprendizagem e também aplicar melhoria nos índices das avaliações do sistema que chegam nas unidades escolares.
PF3	Antes já havia um trabalho de formação continuada, porém não era sistematizada. Essa política de F é muito importante porque os professores quer o saber e trocar experiência discutem todos os aspectos pedagógico e didático da sua prática.
PF4-	A formação continuada da Rede foi conquistada com muita luta e instituída como aula atividade para alguns segmentos. Os professores, em um encontro por mês com os formadores no Centro de formação discutem sobre aspectos relativos à sua prática docente.
PF5	É um papel fundamental, para formação e ajuda na pratica dos docentes da rede.
GFCSE	O nosso município do Paulista vem desenvolvendo essa política de formação. Há anos que a política pública vem priorizando esse trabalho é a reflexão e a ação sobre a prática pedagógica, [...] agente espera que o professor faça essa reflexão e ao sair das formações. aplique realmente esse conteúdo e reflexão que recebeu.

GE	Com um bom olhar fazendo com que o professor venha despenhar mais o seu papel dentro da sala de aula tendo mais segurança.
PR-1/A	A importância de qualquer formação se baseia na ampliação do nosso campo de trabalho, muitos professores acham que formação é tudo a mesma coisa, não é, como a sociedade evolui agente precisa evoluir e as formações são necessárias, evoluir nossas competências, renovar nosso trabalho em sala de aula e ampliar o nosso campo de atuação.
PR-3/A	Para mim, representa uma segurança e eu consigo levar pra secretaria de educação as necessidades encontradas em sala de aula [...] a política pública é falha mais agente busca condições melhores de trabalho e a secretaria de educação nos entende no que é possível.

Corrigida em 14 de abril.

4.3.3. FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD)- COMPREENSÃO ACERCA DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS IMPRESCINDÍVEIS DESENVOLVIDOS NOS ENCONTROS FC QUE APOIA PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA

Na FD sobre os aspectos pedagógicos imprescindível estão os caminhos de aprofundamentos e embasamento teóricos para a prática em sala de aula, fala da professora (PF1) num pensamento complementar ver-se a professora(GFCSE): realmente, na ação da sala de aula tem um conjunto de parcerias estabelecidas entre professor e alunos, estudantes”. Para a professora (GE): “Tem professor e professor aquele professor que realmente veste a camisa, procurando novos materiais, de novos métodos”.

A formação continuada pode promover o crescimento, profissional e espiritual de nossos professores.

De acordo com Imbernón (2000, p.16) “ [...] a aquisição de conhecimento por parte do professor está ligada à profissional e condicionada pela organização institucional em que esta é exercida”.

Os discursos dos professores relacionados ao entendimento de saber fazer docente observaram-se nos ED as seguintes colocações: Quadro ---- PF1[...] por mais fundamentado que este professor esteja ele precisa criar estratégias para atender as necessidades de sua sala de aula. Os demais professores ligam o saber docente ao saber como forma da melhoria da sua ação na sala de aula onde o professor.

Formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curricular e saberes experiencial, além de “possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolver um o saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardif, 2008,p. 39)

Os Excertos de Depoimentos dos professores PF1; PF2; PF34; PF; PF5;GFCSE;
GE;PR/1; PR/3.

(FD) – Compreensão acerca dos aspectos pedagógicos imprescindíveis desenvolvidos nos encontros FC que apoia prática docente na sala de aula.	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos
PF1	Acredito muito na questão da relação da prática com a teoria. Acho que a prática por prática ele não é suficiente para contribuir com o aprendizado em sala de aula. As concepções metodológicas, os paradigmas e os aspectos pedagógicos [...] o professor vai aprofundando nas temáticas e ampliando as suas estratégias de ensino. [...]com relação ao PNAIC, a concepção e o letramento da alfabetização dentro das práticas de letramento que constitui o desenvolvimento pedagógico.
PF2	Nos maiores aspectos que acho importante do programa de formações continuada do Município do Paulista é a troca de experiência exitosa que as professores fazem propostas pelas formadoras algumas para desenvolver na sala de aula, ou seja, na linguagem ou na escrita e nas formas matemática do ensino e quando elas apresentaram que realizaram com os alunos, surpreendem, que as formadoras tinham proposto. [...] ela proporciona ideias para outros professores mostrando que você não pode ficar só na repetição de atividades, podem aprimorar e melhorar.
PF3	Em Paulista tem uma prática de reflexão, ação, reflexão, em cima da prática que o professor ensina em sua sala de aula, ele reflete traz as experiências, e são levados em consideração para fazer um trabalho de pesquisa de estudo, elaborando estratégias para que seu trabalho flua com mais facilidades e adquira um resultado mais imediato.
PF4	Os professores podem aplicar essas orientações debatidas e produzidas nos encontros a atividade como projetos discussão sobre o dia a dia na sala de aula com essas discussões de formação através de atividades que atenda a necessidade de aprendizagem da sua turma
PF5	Os aspectos pedagógicos são as ferramentas que agente pode dar ao professor para que melhore sua prática; [...] e chegue ao objetivo pensado que é como agente trabalha aqui no 1º aos 3º anos a alfabetizando as crianças.
GFCSE	Nós sabemos que há vários aspectos que são imprescindíveis, realmente, na ação da sala de aula tem um conjunto de parcerias estabelecidas entre professor e alunos, estudantes. [...] destacando as turmas do 1º ao 3º anos do ensino fundamental assim como as outras, existem fatores imprescindíveis e o aluno é sujeito da aprendizagem e deve se apropriar da alfabetização. O professor precisa fazer o seu planejamento do dia entre outras questões como o ambiente alfabetizador é primordial.
GE	Tem professor e professor aquele professor que realmente veste a camisa, procurando novos materiais, de novos métodos. Naquela

	turma tem um avanço desde o momento que ele começa a trabalhar independente de quem foi a turma, mas, tem um olhar como criança é capaz e aplica os conceitos, aí, então é só sucesso.
PR-1/A	Aspectos pedagógicos desenvolvidos são importantes, a partir do momento que vem favorecendo novas formas didáticas e metodologias na promoção de ensino e aprendizagem, como agente nunca estamos pronto e acabado vem o momento de inovar oferecendo metodologias inovadoras que são bastante positivas.
PR-3/A	Os aspectos pedagógicos desenvolvidos é a questão de a gente saber como esta o desenvolvimento em sala de aula, como que esta o nível do aluno o nível de aprendizagem, houve avanços, se o aluno apresenta interesse e se a comunidade participa, [...] encontros pedagógicos são imprescindíveis na questão básica mesmo agente preciso como o estudante pode avançar.

4.3.4. FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD) - ENTENDIMENTO E CONCEITO ACERCA DOS SABERES FAZER DOCENTE

Os discursos dos professores relacionados ao entendimento de saber fazer docente observaram-se nos ED as seguintes colocações: Quadro ---- PF1[...] por mais fundamentado que este professor esteja ele precisa criar estratégias para atender as necessidades de sua sala de aula. Os demais professores ligam o saber docente ao saberes como forma da melhoria da sua ação na sala de aula onde o professor.

Desse modo, conforme Silva (2003. p 10, apud Leal), “ o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã”.

Os Excertos de Depoimentos dos professores PF1; PF2; PF34; PF; PF5;GFCSE; GE;PR/1; PR/3.

(FD) – Entendimento e conceito dos saberes fazer docente.	
Identificação Do Professor	Excerto de Depoimentos
PF1	O saber fazer ele se dar no dia a dia porque vai surgindo algumas situações em sala de aula que por mais fundamentado este professor esteja ele precisa criar estratégias para atender as necessidades de sua sala de aula.
PF2	O conceito que o professor tem do entendimento acerca do saberes pedagógico depende das concepções do seu cognitivo para trabalhar com seus alunos, ter uma noção que cada turma é heterogênea e tem sua própria identidade. Se ele conseguir identificar isso. Ele vai fazer um bom trabalho e a construção desse saberes farão a diferença.

PF3	Os saberes fazer, o professor já traz os seus saberes. Ele só precisa do como fazer, como colocar em prática, porém, precisa sempre de se atualizar e de ter o conhecimento de prática inovadora, de metodologia porque o trabalho desenvolve de uma forma mais agradável e que tenha o resultado de uma aprendizagem de qualidade.
PF4-	O professor ele trabalha como orientador da aprendizagem dos alunos, agora ele tem que considerar lógico o nível de aprendizagem da sua turma. Daí o seus saberes fazer se vistos nos resultados.
PF5	É toda a prática que ele vem acumulando ao longo desse tempo o que ele aprendeu, o que ele põe em pratica, como ele desenvolve esse é o saber fazer docente.
GFCSE	Eu vejo que o saber fazer do professor perpassa para uma questão de princípios, de valores que ele precisa refletir e aplicar ao seu trabalho o princípios de colaboração, de respeito, a cada diversidade, a cada nível de aprendizagem, a individualidade de cada se que está ali.
GE	É superimportante porque desde o momento que eles são acompanhados do ETAP, é uma turma que vão com mais segurança pra uma sala de aula assim com mais compromisso sabendo que tem alguém que esta dando mais também esta cobrando então é superimportante.
PR-1/A	O saber fazer docente é um questão de que cada um vai pra um norte, não cabe mais a palavra saber fazer docente, como ensinar, porque aprender, o aluno aprende com o meios de comunicação internet, televisão, livro, pela mãe, pai, sempre tem alguém ensinando. A função do fazer docente é auxiliar, tem que mediar essa trajetória entre a criança e o conhecimento. [...] para o aluno se torna capaz de se colocar fora dos muros da escola adquirindo autonomia.
PR-3/A	Pra mim, representa uma segurança e consigo identificação das necessidades encontradas em sala de aula [...] na busca condições de trabalho e a secretaria de educação nos entende no que é possível.

4.3.5. FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD) - CONCEITO E ENVOLVIMENTO DOS FORMANDOS E FORMADORES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.

Os relatos das entrevistas referentes ao conceito e envolvimento dos formandos e formadores. O nível de envolvimento pedagógico depende da troca de experiência dos formadores e formandos com envolvimento de cada um durante o processo de formação que norteia a finalização das atividades porque vem indicando o nível de explanação que o professor apresenta do seu trabalho que fez dentro de sala de

Dessa maneira, através da AD do corpus relativo a esta FD, emerge do discurso do professor PFI1 por considerar o professor formador a essência de uma interação que pode fazer a diferença no momento dos encontros, PF3: [...] É a interação que precisamos

porque o professor já tem fundamentações e vai aprofundando o seu conceito deixando bem claro que o professor deve trabalhar dentro unidade temática proposta nos encontros de formação.

Na análise da FD importância da interação dos professores com seus pares para ressignificação da prática do saber fazer por sequência didática. Foram agrupados os depoimentos dos professores referentes à visão que cada um tem em relação à importância dessa interação para a sua prática. Por meio da AD do corpus referente a esta FD, verificou-se que o professor PF1 e PF2, destacaram a importância e a valorização do profissional, ou seja, o professor, como produtor do conhecimento. Enquanto os professores PF3 e PF4, mencionaram que a interação dos professores com seus pares como sendo fundamental, pois, a troca de conhecimento é algo facilitador entre eles.

Os Excertos de Depoimentos dos professores PF1; PF2; PF34; PF; PF5; GFCSE; GE; PR/1; PR/3. podem ser identificados no quadro 40.

(FD) – Conceito e envolvimento dos formandos e formadores nas formações	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos
PF1	As estratégias de desenvolvidas e relacionadas ao PNAIC, vem trabalhando uma metodologia de um aprofundamento teórico, metodológico e referenciado ao letramento dentro de uma concepção de formação contínua onde o professor está sempre refletindo sua prática pedagógica.
PF2	Nesse processo de formação os professores têm ideias muito interessantes, só precisa ser estimulados e a troca do conhecimento permitiu uma interação, uma construção além do esperado pelo PNAIC O Município do Paulista se destacou nas últimas edições tendo professores com suas atividades pedagógicas publicadas nos cadernos de linguagem matemática e da escrita na língua portuguesa. [...] As mostras que o professor é capaz de fazer mais do que se possa imaginar.
PF3	O conceito trabalhado em formação são conceitos vindos da proposta curricular. [...] É a interação que precisamos porque o professor já tem fundamentações e vai aprofundando o seu conceito deixando bem claro que o professor deve trabalhar dentro unidade temática proposta nos encontros de formação.
PF4-	O nível de envolvimento pedagógico depende da troca de experiência dos formadores e formandos com envolvimento de cada um durante o processo de formação que norteia a finalização das atividades porque vem indicando o nível de explanação que o professor apresenta do seu trabalho que fez dentro de sala de aula.
PF5	Os conceitos foram os mais variados, tanto dos formadores como os dos professores, onde cada um fez o seu melhor a meu ver ao longo dessas formações agente tem observado para que o ensino e a aprendizagem aconteçam na rede.
GFCSE	Em relação ao conceito e envolvimento dos formadores. Eu os vejo como participantes assíduos. Sempre houve uma frequência muito ativa,

	tanto dos formandos como dos formadores. Outro aspecto também como conceito e envolvimento, agente considera como a construção de boa prática e práticas colaborativas.
GE	Cheio de expectativa, cheio de esperança acreditando que vai dar tudo certo.
PR1/A	Esses conceitos são mais ampliados e aprofundados, conceito de trabalhar com projetos é a parte do momento que os formadores expõem as informações e as transferimos através de explanação para nossa prática se torna um ganho muito grande porque acontece troca de experiência, mesmo de uma prender com o outro.
PR3/A	O conceito de se trabalhar com o cotidiano do aluno é resgatar valores, antes esquecidos, trabalhar [...] O envolvimento amplo do programa pede que trabalhe com os pais trazendo-os para sala de aula e busquemos alternativas de uma interação para aprendizagem do aluno.

4.3.6. FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD) - PERCEPÇÃO DO PROFESSOR ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCEDIMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.

Este bloco de questões está diretamente relacionado com o entendimento sobre a importância da prática pedagógica na estratégia metodológica sequência didática. Nessas entrevistas, verificamos nas falas o entendimento que os docentes têm sobre a metodologia sequência didática.

Sendo assim, verificou-se em todas as entrevistas, o interesse no conhecimento e a importância da sequência didática para a prática pedagógica dos docentes. Para eles o momento de formação é o momento de sentir-se desafiado no aprender e colocar em prática os saberes e saber fazer docente.

Nos relatos referentes a esse entendimento, verificou-se uma amplitude de concepções em relação ao conceito de sequência didática. Assim, destacamos o depoimento da professora PF1, [...] O professor cria outra estratégia dentro da sequência didática e de forma processual vai ampliando o conhecimento do aluno para que de fato ele vai consolidado a aprendizagem. PF2 [...], fazer planejamento didático e como é fácil seguir essa sequência e aí se tornar um grande trabalho de apresentações. essa ação referida a sequência didática não está apenas no professor. O GFCSE [...], ela tem um diferencial de ser aluno realmente, o protagonista de desenvolver essa atividade.

Os Excertos de Depoimentos dos professores PF1; PF2; PF34; PF; PF5; GFCSE; GE; PR/1; PR/3. podem ser identificados no quadro.

(FD)- Percepção do professor acerca da prática pedagógica no procedimento das sequências didáticas.	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos
PF1	A sequência didática uma modalidade de ensino, além de projetos didáticos, das atividades permanentes na sequência didática o professor deve fazer um planejamento de aprofundamento, o professor começa de forma espiral, do mais simples ao mais complexo. [...] O professor cria outra estratégia dentro da sequência didática e de forma processual vai ampliando o conhecimento do aluno para que de fato ele vai consolidado a aprendizagem.
PF2	Para a formação do eu a é como essencial, mas deixou muito a desejar o que era uma sequência didática. A maioria dos professores não sabia distinguir, o que era um contrato didático e o era uma atividade didática. O PNAIC veio para melhorar e aprimorar mostrando aos professores como é fácil tal conhecimento, fazer planejamento didático e como é fácil seguir essa sequência e aí se tornar um grande trabalho de apresentações.
PF3	A sequência didática é um trabalho, é uma estratégia muito importante porque os professores alfabetizam e trabalha determinados conteúdos, só que no entendimento deles a sequência didática, na maioria das vezes ele demonstra como se fosse uma sequência de atividades. A sequência didática, está dentro de um projeto e através de um tema pode se trabalhar algum conteúdo específico.
PF4-	O uso de sequência didática na prática do professor possibilita que os conteúdos sejam melhores assimilados pelos alunos e facilita também o trabalho do professor, à medida que organiza a sequência à sua prática.
PF5	O professor deve entender o que é uma sequência didática. Para que ele possa desenvolver as sequências e diferenciar de um planejamento simples, é nas formações nos vemos a ênfase nessa questão da sequência didática, de produzir de ensinar, de perceber como professor trabalhou uma sequência e como ele iria colocar em prática na sua sala.
GFCSE	A sequência didática tem um diferencial que parte de uma necessidade, maior da turma, essa ação referida a sequência didática não está apenas no professor, ela tem um diferencial de ser aluno realmente, o protagonista de desenvolver essa atividade, então passa a ser uma necessidade da turma, da sala de aula, mas que a ação para esse resultado deve ser do estudante.
GE	R: É muito importante trabalhar com a sequência didática o professor chega à escola procurando integrar os conteúdos teóricos recebidos nas formações com a realidade dos alunos. [...] Vi muita diferença os alunos representando, cantando, pintando, colando. os tipos de atividades dependeram do professor do nível do aluno.
PR-1/A	A sequência didática é aquele processo que torna o aprendizado mais eficiente, a partir do momento que o conteúdo não se esgota em uma única aula, pode planejar o conteúdo por etapas ligá-lo a outro

	conteúdo, [...] O docente organiza o trabalho de uma forma gradual permitindo fazer uma ponte do que o aluno já domina a novo conhecimento do que precisa dominar.
PR-3/A	A nossa pratica pedagógica referente à sequência didática, ela passa um trabalho onde agente segue de acordo com o conteúdo que é realmente importante devemos seguir, porque é como se fosse um norte para uma base norteadora da pratica pedagógica trabalhar com esse subsidio que nos ajuda a elevar ainda mais o ensino e aprendizagem na sala de aula.

4.3.7. FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD) - A INTERAÇÃO DOS PROFESSORES COM SEUS PARES E OU GRUPO NOS ENCONTRO DE FORMAÇÃO REFERENTE A PROGRAMAÇÃO DA PRÁTICA DO SABER FAZER DOCENTE POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Na análise da FD importância da interação dos professores com seus pares na apropriação do conhecimento sobre a prática do saber fazer por sequência didática. Foram agrupados os depoimentos dos professores referentes à visão que cada um tem em relação à programação dessa interação para a sua prática. Por meio da AD do corpus referente a esta FD, verificou-se que o professor PF1: a interação é uma prática imprescindível na formação continuada [...] analisando estratégia e criando condições para um trabalho didático para a sala de aula enriquecendo com a troca de saberes PF4, destacou nesta AD a troca de experiências complementa com outras experiências de sucesso e ser positivo e agente aprende muito a trabalhar com sequência didática e poder adquirir umas já prontas e programa-la adequadamente. Os demais mencionaram que a interação dos professores com seus pares como sendo fundamental, pois, a troca de conhecimento é algo facilitador entre eles.

Os Excertos de Depoimentos dos professores P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no quadro abaixo.

4.2.7– FD - A interação dos professores com seus pares e ou grupo nos encontro de formação referente a programação da prática do saber fazer docente por Sequências Didáticas.	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos
PF1	Eu acredito que essa é uma prática imprescindível, então dentro da formação continuada do PNAIC, aqui no município de Paulista, agente tem sempre este trabalho onde os professores em pares e ou em grupos de uma forma elaboram a sequência didática dentro de um temática e ou conteúdos que foram apresentados na formação, daí juntos com seus pares, o professor vai analisando estratégias e criando condições para o trabalho didático para sala de aula enriquecendo com a troca de saberes, porque cada professor tem não o conhecimento prévio da experiência com também o conhecimento o conhecimento da sua formação e aplicação desse conhecimentos vão contribuindo com a organização do todo nas formações construindo assim a sequência didática entre vários saberes onde cada um vai dentro de suas vai enriquecendo o conhecimento que tem.
PF2	Como foi falado antes o trabalho do PNAIC, nos proporcionou quando ele está feito em grupo, a troca de experiência, a troca dos saberes, a troca de vivência que o professor ali quando ele está discutindo, certo assunto em grupo, com outras escolas, com outras turmas, ele verifica que ele pode mais muito do que ele imaginava. Então o PNAIC o Município do Paulista já fazia essa formações mas, com outro patamar em termo de construção de S. Didática ou de aulas prática, e o PNAIC, trouxe o que? Além disso, ele trouxe o conhecimento escrito e também o conhecimento vivenciado.
PF3	Quando existe o envolvimento dos trabalhos de grupos, eles trocam as experiências, aí existe a intenção, quando eles fazem um recorte do trabalho dele apresentando para o grande grupo todo o relato de experiência que eles desenvolvem na sala de aula, assim, acontecendo a interação entre os pares, aí o conhecimento vai se aprofundando.
PF4-	Essa interação fica realmente uma troca de experiência entre os professores porque cada um tem sua atividade dentro da sua sala, porque depende muito de como é a sua turma e eles falando uns com os outros nesses encontros eles proporcionam novas experiências pra o colega aplicar na sala dele se ele achar adequado.
PF5	Significa que é muito importante a interação dos grupos no momento que ele vai elabora essa sequência agente percebeu muito isso, nas formações. Que aqueles grupos sempre ficavam juntos, os pares juntos que a partir daí eles pensavam melhor e o que acontecia entre os pares ou os grupos da mesma escola isso favorecia a elaboração de uma sequência didática efetiva.
GFCSE	Pares ou grupo de encontro professores (formandos e formadores) acontece no momento das formações e essa relação entre os pares é de muita troca. E o ponto principal dessa interação é a troca de experiência entre os pares, cada um vem com sua realidade e com sua clientela e nesse momento que há essa orientação e esse encaminhamento há essa troca de informações, de experiências.
GE	Depende, que agente sabe que há mudanças, por que desde o momento você prepara uma aula mais quando chega dentro da sala de aula tem que

	mudar toda a sua estratégia por aquilo que apareceu no momento, mais muitas delas realmente da sequência daquilo que trouxe das suas formações.
PR-1/A	No momento que os professores se juntam nas formações pra discutir assunto se percebe a riqueza da troca de experiência, classificando a melhores praticas que se adequa ao ensino. Essa troca complementa com outras experiências de sucesso e ser positivo, e agente aprende muito a trabalhar com sequência didática e poder adquirir umas já prontas programar adequadamente.
PR-3/A	É muito importante porque trocamos informações, muitas vezes temos ideias diferentes e trocamos, uma complementa a outra ajuda e é bom porque você aprende coisas novas você ensina coisas novas e você está ali vendo que às vezes o que você passa em sala de aula também é passado por várias escolas e um ajuda o outro, um complementa o outro da ideias diferentes e da suporte a outro e agente aprende muita coisa trocando informações, trocamos passamos e aprendemos e utilizamos em sala de aula.

4.3.8. FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD) - AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO REFERENCIAL TEÓRICO, ORIENTAÇÕES PROCESSUAIS MATERIAIS PRODUZIDOS, PONTOS POSITIVOS, PONTOS NEGATIVOS.

Este bloco de questões relacionado que foi mais importante durante os encontros de formação quanto o referencial teórico que podemos destaca a fala do professor (PF1:Esse referencial teórico é de suma importância, ele é ímpar realmente na qualificação do trabalho da formação do professor porque ele trouxe a qualificação do trabalho da formação do professor. Enquanto (PF4)Como formadora 4º/5º anos e nos encontros de formação dependemos muito do conteúdo dos projetos, fazemos considerações ao princípio norteador relacionado à questão da prova Brasil é o documento com a matriz de habilidades e referências para alunos do 4º/5º ano e devemos obter o conteúdo a ser trabalhado. Nos itens das orientações processuais destacamos a fala do professor (PF2): As estratégias são diversificadas, trabalha desde o brincar da criança, trabalha com a leitura, com a Lei 10.639, que prima pelo direito da criança. No refere-se aos materiais produzidos podemos considerar a fala do professor. Destacamos a fala do professor (PR3): recebemos livros didáticos bem elaborados didática usada é muito boa explicando onde e como para elaborar atividades em sala de aula. Eles integram o conteúdo das formações apresentam linguagem nova para renovação de ampla metodologia. O professor (GFCSE) cita como ponto positivo: Desde a iniciativa do Governo é um ponto positivo lançar esse desafio nacionalmente. A própria formação continuada para professor,

orientadores, coordenadores são pontos positivos. E o ponto negativo considera-se a fala do professor (GE): A falta do profissionalismo, infelizmente agente encontra isso, pessoas sem pedagogia com os alunos.

A identificação das novas responsabilidades das práticas pedagógicas é feita com o desejo de contribuir com a construção de boa convivência principalmente, nos grupos de estudo para essa compreensão. Paulo Freire explica que:

“ multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas [...] cada grupo cultural com vistas a fins comum. Que demanda, portanto de uma certa prática educativa coerente com esse objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças”. (1992:157)

Os Excertos de Depoimentos dos professores P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no quadro abaixo:

(FD) Avaliação dos referenciais teóricos, orientações, materiais pontos positivos e negativos do programa das formações.	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos
PF1	<p>Referencial Teórico - O PNAIC trouxe um diferencial, nas formações de Paulista, porque já se desenvolvia formação continuada com professor. Com o PNAIC começou desenvolver as formações continuada inserindo uma linha de trabalho didático com todos os componentes curriculares porque a alfabetização não se dar apenas com letramento. Ampliou nas formações matemática e as demais áreas do conhecimento. Esse referencial teórico é de suma importância, ele é ímpar realmente na qualificação do trabalho da formação do professor porque ele trouxe a UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), enquanto pesquisadores com novas concepções e apresentando um material muito rico que traz atividades diversificadas, produzidas de fato por pesquisadores por profissionais que estão dentro da área de conhecimento de alfabetização bem amplo oferecendo ao professor uma diversidade teórica e prática que visa o desempenho do professor, apoiando no processo do ensino e aprendizagem.</p> <p>Pontos Positivos - Está sendo a construção do saber com diversos componentes curriculares, as articulações, as fundamentações e os saberes para discussão na formação dos professores.</p> <p>Pontos Negativos - É não trazer o supervisor pedagógico e gestor para um conhecimento mais aprofundado do que vem sendo desenvolvido na formação do professor. Outro diferencial seria trazer o gestor e o coordenador pedagógico para o conhecimento desta formação. Esses profissionais construiria um elo da sala de aula com professor procurando apoiar para melhorar a qualidade o trabalho da sua ação didática do professor visando o resultado com o estudante.</p>
PF2	<p>Teórico: Em relações as formações que nós trabalhamos do PNAIC que de alfabetização que se estende ao 4º/5º ano é aprimorar e fazer com que os estudantes tenham contato com a leitura, alfabetização de escrita, alfabetização matemática, para quando o aluno chegar do 6º ao 9º ano eles não tenham tanta dificuldades..</p>

	<p>Orientações processuais e estratégias adotadas: As estratégias são diversificadas, trabalha desde o brincar da criança, trabalha com a leitura, com a Lei 10.639, que prima pelo direito da criança. Trabalha com a construção de jogos, de gráficos, com possibilidades do eu com eu, do eu com você, ela com vários ensino e aprendizagem.</p> <p>Material Produzidos: riquíssimo, proporcionou ótimos seminários que puderam fazer parte do contexto do Estado de Pernambuco, e no seminário final do PNAIC onde os professores do Município de Paulista puderam mostrar a grandeza do trabalho que foi feito em sala de aula, e aprimorado pelos professores nos seminários locais.</p> <p>Pontos Positivos: Simplesmente a construção do conhecimento, aprimoramento do Ensino Aprendizagem.</p> <p>Pontos Negativos: O próprio PNAIC, ele realiza as avaliações através de um sistema onde o professor é cadastrado e o professor avalia as formações que tivemos, avaliam sua turma, das formações, dos seus trabalhos realizados encontros do PNAIC.</p>
PF3	<p>Referencial Teórico - Quando trabalhamos com formação do PNAIC o referencial é um trabalho mais sistematizado e levado realmente se deter a estudos de determinado caderno a alfabetização na idade certa temos identificar que tem os direitos de aprendizagem a respeitar. Quando trabalhamos com professores de 4º e 5º, já não tem mais os direitos de aprendizagens, mas os professores dependem que estes direitos de aprendizagem estejam nos alunos já dominados os conteúdos do 3º para o 4º e do 4º para o 5º, deve está com conhecimento assegurado, aprofundado e consolidado.</p> <p>Materiais – Nos cadernos que vem do MEC são riquíssimos e vem direto dos teóricos. Em 2015, trabalhamos a interdisciplinaridade. Em 2014, matemática. 2013 linguagem. 2016 houve continuidade dos anos anteriores trabalhando a inclusão, etnias, deficiências.</p> <p>Em matemática conteúdos trabalha-se com jogos recebidos do MEC , quando não temos jogos que são necessários na prática docente, os professores confeccionam jogos, fazemos oficinas com ele, tudo dentro do conceito que vem nos cadernos de atividade então a aprendizagem acontece mais rápido.</p> <p>Pontos Positivos: O material riquíssimo, teoria, os teórico, os cadernos são muito bem elaborados nos termos, assim, aprofunda muito o conhecimento. Alguns cadernos e livros consultamos o CELL e apoio direto do MEC e também através da Internet pelo Portal.</p> <p>Negativo: Eu considero como ponto negativo é o tempo que é dado para agente trabalhar determinados cadernos, porque temos algumas formações agendadas, aí não dar tempo para organizar o calendário. Então a agenda do município não bate com o calendário.</p>
PF4-	<p>Referencial Teórico: Como formadora 4º/5º anos e nos encontros de formação dependemos muito do conteúdo dos projetos, fazemos considerações ao princípio norteador relacionado à questão da prova Brasil é o documento com a matriz de habilidades e referencias para alunos do 4º/5º ano e devemos obter o conteúdo a ser trabalhado.</p> <p>Estratégias Adotadas: Nos encontros de formação para opções de estratégias debatendo e refletindo sobre os conteúdos reflexões e as produções a serem elaboradas, envolvendo todos os formandos em pares</p>

	<p>para apresentarem ao grande grupo as produções. O resultado é muito positivo</p> <p>Material: As atividades produzidas foram apresentado dinamicamente através de atividades lúdicas diversificadas dando condições ao professor de adaptá-las em sua sala de aula.</p> <p>Pontos Positivos: são as interações entre formadores e professores, aplicabilidades das atividades dos professores em sala de aula e a reflexão acerca do que ele deve fazer no espaço escolar.</p> <p>Pontos Negativos: são algumas conversas durante as formações os professores muitas vezes vêm muito entusiasmados e conversam um pouco além da conta, mas, se contém quando começamos os estudos</p>
PF5	<p>Referencial teórico: acrescentaria em cada formação momentos que o professor realizasse determinados pontos que ofereceu bons resultado</p> <p>Estratégia: Inicialmente, em grupo separa-se as estratégias e o grupo procura inovar durante os encontros que são feitos com o CEE ou pela UFPE.</p>
GFCSE	<p>Referencial teórico: Vou me referir ao PNAIC porque hoje ainda permanece. Inicialmente, eu quero registrar e parabenizar para essa iniciativa do governo federal por esse pacto para que ele seja abraçado por toda sociedade. Com relação ao referencial teórico é de grande importância porque ele dar um norte, ele vai realmente direcionar e subsidiar o professor.</p> <p>Orientações Processuais/Estratégias Adotadas: Foram desenvolvidas mediante aos temas de cada unidade aplicado às sequências didáticas relacionadas a temas literários, relacionando a todas áreas do conhecimento;</p> <p>Materiais: Podemos registrar os jogos, coletâneas de literatura, livros de atividades de todas as áreas para o trabalho do professor relacionado à interdisciplinaridade e de um currículo de inclusão assim trata-se de um material de grande valia que oferece suporte para o planejamento geral e o planejamento do professor;</p> <p>Pontos Positivos: Desde a iniciativa do Governo é um ponto positivo lançar esse desafio nacionalmente. A própria formação continuada para professor, orientadores, coordenadores são pontos positivos.</p> <p>Pontos Negativos: Vou registrar meu ponto negativo, na minha avaliação de educadora, formadora da rede, eu vejo que um dos pontos é a ausência do coordenador pedagógico nas formações. A formação continuada só acontece para os formadores do PNAIC e não para supervisoras que estão nas escolas. Elas não participam totalmente e ativamente dos encontros das formações.</p>
GE	<p>Referencial Teórico: O referencial teórico vivenciado nas formações não modifica prática do professor, infelizmente, tem professor que só usa o quadro, mesmo no primeiro dia após a formação aplica o que trouxe, [...]mas, não tem supervisor no segundo dia, não tem o apoio dos pais e subsídios que deveriam ter dentro da escola. Tem professor que ainda consegue sucesso na sala de aula com seus próprios recursos.</p> <p>Orientações/estratégias: É muito dentro da teoria. A maioria das turmas o professor fica muito com tarefa no quadro.</p> <p>Materiais Produzidos: Depende muito do professor, apesar das formações o professor dentro da escola pouco interage um com outro para enriquecer as produções de materiais.</p>

	<p>Pontos Positivos: A expectativa de melhoria vem sempre com esperança, principalmente para os alunos.</p> <p>Pontos negativos: A falta do profissionalismo, infelizmente agente encontra isso, pessoas sem pedagogia com os alunos.</p>
PR1	<p>Referencial teórico: Positivo e amplo à medida que agente viu vários referencias teóricos, isso é importante porque embasa a pratica da sala de aula e oferece um norte da uma orientação e ficamos embasados com a relação à teoria.</p> <p>Orientações/estratégias: As orientações processuais também foram boas, todas as atividades envolvidas tiveram orientação clara, encaminhando estratégias boas para adotar na sala de aula.</p> <p>Materiais: material poderia ser mais rico, as veze falta até papel e xerox, tanto na escolas como nas formações.</p> <p>Ponto positivo: Foi principalmente favorecer a troca de aprendizagem, que o professor tem um com o outro e isso é muito bom, agente escutar a experiência de sucesso do outro e adotar na nossa sala de aula é muito bom isso.</p> <p>Ponto negativo: Acho na distribuição do tempo durante as formações, perde essa questão de fazer grupos no final, acho que se o conteúdo fosse trabalhado unanime como no inicio cada um dando sua opinião seria melhor porque muitos professores vão para outro trabalho ai recai a responsabilidade final para um ou dois dos grupos.</p>
PR-3/A	<p>Referencial teórico da programação ele é muito interessante porque temos teorias que não tinha conhecimento, e essas teorias aplicadas em sala de aula facilita obter outras informações dos alunos, a questão de matemática, língua portuguesa são conteúdos novos com linguagens novas aprendemos, quando passamos, tem resultado identificamos com outros olhares a questão da aprendizagem em sala de aula.</p> <p>Orientações/estratégias: são elaboradas de forma continuada, de forma ajustada e tentando melhorar se houver alguma falha e registramos através de fotos das atividades vivenciadas</p> <p>Material: recebemos livros didáticos bem elaborados didática usada é muito boa explicando onde e como para elaborar atividades em sala de aula. Eles integram o conteúdo das formações apresentam linguagem nova para renovação de ampla metodologia.</p> <p>Pontos positivos: as trocas de informações entre professores de outras escolas, porque o PNAIC na verdade, um programa do governo a nível federal oferecendo livros e matérias para lidar com problemas do nosso cotidiano em sala de aula isso é muito importante. Precisamos de mais encontros.</p> <p>Pontos Negativos: É porque os encontros são poucos, os conteúdos deveriam ser por mais tempo, deveríamos ter mais encontros desde começo do ano, e não o encontro um por mês ou dois e é pouco tempo.</p>

4.3.9. FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD) -A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA VISANDO TAMBÉM O RESULTADO DOS ALUNOS 1ª AO 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Este bloco de questões relaciona-se à avaliação, contribuições ou pontos a superar do programa de formação continuada, bem como resultados e experiências que podem ser identificados na prática pedagógica docente ou apropriação do conhecimento em relação ao do saber fazer docente.

Através da análise do discurso do corpus relativo a esta FD, do professor PF1 observou que a avaliação acontece através de um diagnóstico dos alunos no início do ano letivo e no final do ano letivo para ver como as turmas concluíram o ano escolar. PF2[...] A segunda avaliação é realizada pelo seu formador onde o professor entrega os relatórios das atividades propostas pelo formador e também apresenta as sequências didáticas realizadas no encontro de formação. PRF3[...] A avaliação do PNAIC do sistema é para todos os professores, supervisores, diretores, orientadores, formadores, coordenadores, avaliam, então eles chocam as informações então avaliação do sistema e realizado.

Segundo Tardif (2008) os saberes dos professores são diversos, por serem oriundos de fontes diferentes, já que os ambientes de formação profissional de cada um configuram uma diversidade de situações, além da própria história de vida que é peculiar a cada ser humano.

Os Excertos de Depoimentos dos professores P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no quadro abaixo:

(FD) – A avaliação dos professores acerca do Programa de Formação Continuada visando também o resultado dos alunos 1ª ao 5º anos do Ensino Fundamental	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos
PF1	A avaliação se faz por diagnóstico. Preparamos algumas atividades referenciais para este diagnóstico orientando ao professor a sua aplicação na sala de aula. O resultado dessas atividades o orientador (professor formador) faz o levantamentos dos resultados analisa-se de como está o nível de aprendizagem dos alunos no início do ano letivo. No final do ano letivo aplica-se novamente, compara e analisa como essas turmas concluíram o ano escolar.
PF2	O próprio PNAIC realiza as avaliações onde os professores são cadastrados. O professor avalia as formações desenvolvidas pelo sistema CELL via internet. A avaliação da sua turma e a avaliação dos seus trabalhos realizados nos encontros do PNAIC. A segunda avaliação é realizada pelo seu formador onde o professor entrega os relatórios das atividades propostas pelo formador e também apresenta as sequências

	didáticas realizadas no encontro de formação. Ainda tem a avaliação final nas formações, cada formando pode avaliar com uma palavra, uma nota.
PF3	A avaliação do PNAIC do sistema é para todos os professores, supervisores, diretores, orientadores, formadores, coordenadores, avaliam, então eles chocam as informações então avaliação do sistema e realizado. Agora a avaliação dos alunos é realizada fazemos um diagnóstico com os alunos e dão um resultado que vai para o sistema é aí o MEC o fica sabendo através do censo eles chocam as informações se tem tantos alunos porque tantos faltaram, o sistema é muito esquematizado.
PF5	Os professores respondem sempre uma avaliação que é elaborada pelos formadores e apresentadas a eles, às vezes dependendo da formação essas respostas são abertas ou não, em cada semestre também a coordenação da equipe elabora um relatório e envia a seu coordenador geral e dentro desse relatório se reúne também os formadores junto com a coordenação pra ver se o que foi trabalhado surtiu algum efeito realmente se esta sendo plicado nas salas dos professores e ver se pode continuar na mesma linha ou fazer alguma alteração, vai depender dos resultados dessas avaliações e dos próprios encontros de formação que ao final nos sempre fazemos essa avaliação também.
GFCSE	Muitas vezes mais a teoria do que a pratica, infelizmente se aplica mais teoria do que a pratica, algumas propagandas enganosas, eles vem com mais teoria mesma sabendo que tem que por em pratica mais isso ai não quer dizer que é da equipe que passou não, porque as equipes de formadores sabem que é uma equipe de competentes, agora quando o professor acha que só tem que encher o quadro e só naquela teoria e sem a prática coitados dos alunos. Ele traz da formação com certeza, no primeiro e segundo dia, mais infelizmente às vezes ele não tem o apoio dos pais e também não tem aqueles subsídios que deveriam ter dentro da escola. Na expectativa de melhoria vem sempre com esperança, principalmente para os alunos. Muitas vezes a falta do profissionalismo, infelizmente agente encontra isso, pessoas amargas ai quem sofre são os alunos, aquilo que poderia receber e não recebe muitos não mais de teoria do que prática.
GE	São avaliados no dia a dia, o rendimento depende que tem professores que aplica ainda aqueles testes aquelas avaliações pra ver onde eles Estacionaram ou se eles progrediram. Através da observação, através também da fala, que eu sempre se achar algo, agente chama a equipe e conversa e procura ver sempre o que de novo que aprendeu na formação.
PR-1/A	O programa reforça a questão de avaliar o aluno de forma processual, de forma continua não esgotar, não avaliar um aluno por um numero por uma nota e sim avaliar o trajeto dele todo, acompanhar a evolução dele é essa questão da pratica que já vinha fazendo, agora vem reforçar.
PR-3/A	Elaboramos um projeto de acordo com o que foi pedido, apresentamos para as formadoras no grande grupo conforme o projeto, trabalhamos língua portuguesa, matemática, ciências envolvemos todos os conteúdos numa interdisciplinaridade e foi muito bom é troca de experiência, com uma apresentação bem desenvolvida a aprendizagem evoluiu normalmente oferecendo opções didática na sala de aula com o estudante.

4.3.10. FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD) – QUESTÃO DE FECHAMENTO

Nesta formação discursiva a fala foi das opiniões sobre o processo de formação continuada, desenvolvido de modo geral. Eles responderam o que realmente como formando e formadores queriam que fosse. Paulo Freire em (1986, p. 86)

“Quanto mais seriamente você estar comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mas você tem de buscar conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem cientificamente e tecnicamente para a sociedade real na qual ainda vive”.

Os Excertos de Depoimentos dos professores P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no quadro abaixo.

(FD) – Questão de Fechamento	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos
PF1	[...] viabilizar uma maior amplitude de conhecimento desses alunos e que de fato possa garantir o que a lei determina que “as crianças de oito anos de idade estejam plenamente alfabetizada”.
PF2	[...] o programa não oferece formações através da UFPE para os professores, onde os professores teriam minicursos, seminários, só quem participam são os formadores do município.
PF3	[...] os nossos professores não sejam tão trocados, a rotatividade de substituição de professores, faz com que nosso trabalho passe para outro município,
PF4-	R: veja só a questão da formação continuada não depende apenas do formador, ela depende de todo um conjunto de ideias de trabalho de todos, que vivem na educação do
PF5	[...]os professores são muito comprometidos com relação a essa questão da alfabetização de 1º ao 3º, mas que veio trazer o novo olhar com relação a diversos tópicos, as novas estratégias como agente já citou aqui a sequencia didática.
GFCSE	O município há anos vinha com essa politica publica de formação continuada, então eu vejo que cada vez mais esses níveis e modalidades se aproximarem e dialogarem sobre um currículo
GE	Diante mão, que chegue professor dentro da nossa escola de 4º e 5º ano, então isso me entristece, e supervisora isso ai faz falta e fica um pouco a desejar.
PR-1/A	O programa é positivo e o professor precisa sempre aprimorar seus conhecimentos, a formação é essencial para o professor aprimorar tanto a sua pratica, seu fazer docente e ter contado com outras experiências.
PR-3/A	Acho que como educadora dos alunos fora de faixa etária, precisamos de um projeto que trabalhe questão familiar porque quatro horas com um aluno não corresponde a 24 horas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, percorremos vários caminhos para compreender e analisar as concepções dos professores acerca do saber fazer docente, da prática pedagógica e do saber apropriado durante sua participação nas formações continuadas, na busca de estratégias para atender às suas necessidades e desafios do cotidiano escolar. Neste caminho encontramos a Secretaria de Educação voltada para o desenvolvimento das formações continuadas com professores do Ensino Fundamental, cumprindo as metas para execução das programações das políticas educacionais do Município do Paulista.

Procuramos entender a complexidade da implantação de inúmeras formações nas instâncias federal, estadual e municipal. Trilhamos inicialmente pelo percurso e fundamentação sobre as formações que o sistema educacional do Brasil, instituiu ao longo de sua história, através de leis, portarias, projetos, cursos e outros. Dentro do Sistema da Educação Nacional relatamos um breve histórico da educação do Brasil que trouxe as políticas governamentais, a de transição, a da econômica, a do desenvolvimento internacional e da globalização que até o momento somos nós que não a acompanhamos.

Com isso, entendemos que oferecer subsídios teóricos para que o professor se aproprie do conhecimento historicamente acumulado, instrumentalizando-os intelectualmente e assim compreendam a sociedade na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, atuem para a transformação dessa sociedade.

Entendemos que a formação continuada docente, precisa ser consistente, crítica e reflexiva (Alarcão, 2003), capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico e consciente do seu papel da sociedade.

Chegando aos dias atuais, o nosso entendimento voltou-se para e o desenvolvimento das formações continuada atuais e, especificamente, as orientadas pelo PNAIC, foi implantada e posta em execução e prioridade para realizações de formação continua com os professores e no caderno de apresentação da formação do professor (p. 25), explica a preocupação de todo o território brasileiro:

“Garantir que todas as crianças que frequentam a escola se alfabetizem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental precisa ser, no contexto atual, uma prioridade da escola brasileira. [...] Considerando a complexidade dessa tarefa, das a natureza multifacetada desse objeto de aprendizagem (leitura e escrita), a diversidade cultural e de condições de vida do país, propõe-se que as secretarias de educação avaliem seus modos de gestão da rede e das escolas, a fim de encontrar modos de ação que ampliem as possibilidades de trabalho para tal fim. Algumas sugestões foram propostas. [...] Pode-se alertar, no entanto, que nem sempre podem ser encontradas soluções fáceis para problemas complexo”.

Prosseguimos a investigação refletindo sobre a formação continuada nos encontros que eram realizados em duas oportunidades mensais. Nesses encontros os professores revelaram através de estudos e a prática pedagógica o seu saber fazer com apresentações ora individual ora em grupo que demonstraram os saberes apropriados em cada formação.

A investigação foi realizada analisando o programa de formação continuada para professores do Ensino Fundamental com prioridade aos 1º ao 5º anos. Para a realização dessas formações e obter do maior sucesso nos resultados, esse grupo tinha um número superior a quatrocentos professores e foi dividido em dois grupos o primeiro com os professores do 1º ao 3º anos sob a orientação do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) numa formação muito sistematizada com incentivo aos professores e materiais didáticos para formadores, formando e estudantes. O segundo grupo de professores do 4º e 5º anos orientados por professores da Equipe Técnica Secretaria de Educação.

A coleta de dados da pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário com questões fechadas, aplicado a 120 professores onde eles puderam expressar seus saberes, o que pensavam, vivenciavam e percebiam sobre os saberes apresentados; foi também realizada uma entrevista semiestruturada aplicada aos professores onde expressaram suas práticas, socializaram experiências e compartilharam novos saberes.

A partir da análise de dados dos questionários aplicados aos professores constatou-se que a grande maioria dos professores é do sexo feminino, com faixa etária entre 40-60 anos e com a titulação acadêmica Especialização, os professores da formação do PNAIC atingem 69,5% e os professores da formação 4º/5º anos com um percentual de 84,8%. Foi ainda questionado sobre o entendimento e o conhecimento de formação continuada, saberes docente com base no ato de ensinar e na prática pedagógica. A maioria afirmou que os saberes adquiridos na formação continuada são nesse momento, que o professor participa para aperfeiçoar seus conhecimentos e dar continuidade ao aprendizado e a dinâmica do saber fazer docente, demonstrando que a formação continuada é vista como espaço de crescimento e desenvolvimento ao longo de sua carreira profissional.

Nessa perspectiva, a formação continuada, não pode ser resumida a encontros, palestras; precisa ser um processo contínuo, integrado ao dia-a-dia do professor e da escola. É necessário construir suas trajetórias em conjunto com todos buscando as condições sociais, políticas, econômicas que perpassam a sua prática pedagógica, pois é na

“troca de saberes possibilita a formação mútua, nos quais cada professor é chamado a vivenciar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. (Nóvoa, 1995, p. 26).

Tal procedimento vai muito além de, meramente, exigir que o professor reflita a respeito de sua prática pedagógica; ele precisa não só olhá-la, mas intervir à luz de um referencial para avançar no processo. Isso não se faz sozinho, daí a necessidade da prática participativa, ou seja, do agir junto com outros, com seus pares, trocando experiências e socializando dentro do contexto desde a formação até a regência das salas de aula, na qual encontramos nosso, ser primeiro, que é o estudante, o motivo de toda a teoria e prática estudada pelos sujeitos que contribuíram este trabalho e que estão dentro sistema educacional e da conjuntura de uma sociedade.

Nesse sentido, o professor formador desempenhou um papel essencial nesse processo visto que, para que se desenvolva as ações é preciso realizar uma prática pedagógica fundamentada teoricamente possibilitando a análise crítica contínua a respeito de questões da sociedade, da escola e do seu papel como sujeito nesse processo. Com isso, surgem respostas positivas dos docentes, surgem no agir e no interagir com o meio do qual está inserido, para que suas experiências, potencialidades e produções avancem com o objetivo de crescer, trocar experiências, socializá-las e investir no seu aperfeiçoamento pessoal, profissional.

O resultado das entrevistas realizadas pelos formandos e formadores apontam para: a partir do discurso dos formadores, o PNAIC representa um referencial teórico rico, forte subsídios na formação continuada do professor. O discurso ressalta que com a chegada do PNAIC foi abordado não só linguagem como no Programa Escola e Ação, mas, o PNAIC trouxe outros componentes curriculares porque a alfabetização não se dar apenas com letramento, mas se dar também dentro desta relação com demais componentes como na alfabetização matemática. E existe a questão de ampliar mais o conhecimento, trazer outros componentes articuladamente para apropriação do conhecimento do aluno.

O referencial teórico utilizado pelo PNAIC foi apontado como de suma importância e impar, na qualificação do trabalho da formação do professor, com novas concepções e apresentando um material muito rico com atividades diversificadas. Os professores que deram as formações continuadas eram pesquisadores da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

Acreditamos muito na questão da relação da prática com a teoria. Achamos que a prática por prática não é suficiente para contribuir com o aprendizado em sala de aula. Neste sentido, cremos que a metodologia do programa, as concepções metodológicas, os

paradigmas e os aspectos didáticos que estão dentro da formação do professor, relacionadas a componentes curriculares subsidiam o professor que vai se aprofundando nas temáticas e ampliando as suas estratégias de ensino. Estas concepções estão relacionadas com a formação aplicada pelo PNAIC, que é uma das concepções do letramento da alfabetização, mas, seus conteúdos se estenderam a diversos componentes curriculares que através dos procedimentos metodológicos teóricos e contemplados na prática pedagógica, outros níveis de ensino adotaram adequadamente suas orientações.

Nas linhas deste estudo entendemos que foi muito importante os procedimentos vivenciados por sequência didática durante as produções foi criados novos projetos e utilizados pelos professores em sua sala de aula. O próprio professor passou a investir e acreditar na participação do aluno e para si, reconhecendo a apropriação de conhecimento progressivo onde ele mesmo, compreende a todo momento pode criar, recomeçar e aperfeiçoar porque “as sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais”. (Zabala, 1998, p. 18).

Portanto, diante das opções metodológica que a aplicação à prática que as sequências didáticas oferecem “possibilitam um trabalho articulado, sistemático e contextualizado com vistas ao desenvolvimento das capacidades previstas nos direitos de aprendizagem. Quando analisamos o direito vemos que na Lei 9394/96 está garantido quando estabelece as diretrizes bases da educação nacional, “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”. (Art.22)

Na vertente dos direitos estabelecido pela lei, vemos que é no espaço escolar que existe o elemento fundamental para concretizar as ações políticas educacionais e estabelecer as relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade as significações e as especificidades históricas daquela realidade. Mas, as investigações não devem ficar articuladas, apenas, de forma dialética.

Azevedo (2004, p. 68) afirma que a investigação da política educacional a partir de perspectivas supera a denúncia das grandes determinações e assume importância fundamental na compreensão das contradições que resultam da relação destas determinações com as especificidades históricas de cada contexto:

“Este é, sem dúvida, um campo importante na construção da vida cotidiana e pouco explorado nos estudos próprios da área. Desvendá-lo, portanto, pode ser um modo de se ir bem mais adiante dos desvelamentos que se volta para as chamadas “grandes

determinações” e que pouco tem acrescentado em termos de respostas mais concretas para o surgimento de um padrão mais igualitário para a política educacional. Tais considerações ganham importância, sobretudo, quando se tem por parâmetro a fase atual por que passam as sociedades, onde os rumos do desenvolvimento vêm se apoiando na disseminação e (re-)construção de novos sistemas valorativos, para que se mantenha a mesma injusta e desigual. Neste contexto, não se pode esquecer que se tratam de processos em que a educação, as políticas e as reformas concernentes, estão sendo avocadas como elemento fundamental”.

É nessa linha do conhecimento que se ficarmos visando a melhoria da qualidade do ensino só no dialético, não consolidamos as conquistas obtidas porque os alunos, é o sujeito que estar lá na periferia não vai se dispor para agir, apenas, com a educação formal. As crianças que estão chegando com escolaridade sob qualquer plano de nível da aprendizagem, na sua maioria a escola é a sua constituição do ser. Ser esse que precisa se apropriar nos bens culturais que pode ser os das artes, o dos esportes e o da cultura.

Através das análise sobre a formação de professores percorrida nesta pesquisa e diante da realidade educacional do Brasil, temos que fazer apreciações em diversas áreas sociais que sejam inerentes no âmbito do ensino e na formação do cidadão, para identificarmos com mais precisão que outros aspectos da educação poderemos trabalhar dentro do sistema educacional para que se dê continuidade ao processo dos direitos da criança que ao ser alfabetizado e descobrir o mundo através da leitura tenha outros horizontes no desenvolvimento que ele vai encontrar, foi a preocupação fundamental durante todo o programa de formação sobre o ensinamento a mais nova geração de estudante, apenas começou.

O conhecimento sempre envolve e articulam os diferentes conteúdos, sejam nas áreas da matemática, das ciências humana e ciências naturais, articulando a interdisciplinaridade, que podemos compreender as propostas educacionais assim:

“[...] buscar a interação entre diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre o espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia”. (Basil, 2004, p. 15).

Como nosso entendimento é mutável durante todos os momentos vale repensar que a escola enquanto espaço de formação e pensar a prática docente indicando a importância de situar o professor como autor e ator de sua ação. Isto posto, salientamos que as ações pedagógicas no campo educacional devem se consolidar numa ótica crítico-reflexiva, contemplando a relação entre os saberes do conhecimento e os saberes da experiência enquanto conteúdos formativos. No entanto, isso e outros são assuntos para uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D Schon e os programas de formação de professores. In: *Revista Faculdade de Educação – USP*, São Paulo, v.22,
- Andre, M.; Simões, R. H. S. (1999).; Carvalho, J. M.; Brzezinsk I. *Estado da Arte da formação de professores no Brasil*. Educação e Sociedade. Ano 20, n. 68.
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de Mestre: imagem e auto imagens*. Petrópolis RJ. Editora Vozes.
- Azevedo, M. C. P. Stela de Pietrocola, M. (2008). *Estudando a transposição interna a partir da teoria das situações de Brousseau*. IX Encontro de pesquisa em ensino da Física. Coritiba.
- Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes,
- Batista N.; e Santiago, J.; Eliete, M. (2006). (org) *Formação dos professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana.
- Benassuly, J. S. (2003). A formação do professor reflexivo e inventivo. In: Linhares, C. e Leal, Maria Cristina (orgs): *Formação de professores uma crítica a razão e às políticas hegemônicas*. Rio de Janeiro
- Borges, Cecília &Tardif, Maurice. (2001). Os saberes docentes e sua formação. In: *Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da Educação*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) Nº 74. Abril. Campinas-SP.
- Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Brousseau, Guy. (2008). *Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino*. São Paulo, Ática.
- Candau, Vera Maria. (2002). *Sociedade, Educação e Cultura*. Petrópolis: Vozes.1996.

_____, *Rumo a uma Nova Didática*. Rio de Janeiro: Vozes.

Carneiro, Moacir Alves. (2010) *LDB fácil: leitura crítico - compreensiva: artigo a artigo*.

17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes,

Certeau, Michel de. (2008). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Charlot, Bernard. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

_____, (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização para a educação de hoje..* Porto Alegre: Artmed.

Chevallard. Yves. (1991). *La Transposición Didáctica – Del saber sabido al saber enseñado*. Argentina: AIQUE.

Contreras, D. José. (2003). *Autonomia da classe docente*. Porto/Portugal: Editor Portugal.

Chizzotti, Antonio (1998). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3.ed. São Paulo: Cortez.,

Cunha, Maria Isabel da. (2005). *O bom professor e sua prática*. 17. ed.Campinas:Papirus,

Delores, Jacques. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

Demo, Pedro. (2000). *Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed.

Dolz, J.; Noverraz, M. E Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: R. ROJO e G.S. CORDEIRO (orgs. e trads.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128

Fairclough, Norman. (2008). *Discurso e mudança social*. Brasília: editora Universidade de Brasília.

Fenelon, Juliana. Naves. (2004). *Saberes docentes em construção: as percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos*. Belo Horizonte.

Ferreira, Naura Syria Carapeto (2003). (Org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez.

Forquin, J. Claude. (1995). *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artmed.

- Foucault, M. (1991). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, (coleção leitura).
- _____, (1997). *Pedagogia da Autonomia*. 7ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, Alexandre S. (2005). Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: Ferreira, A. T. B.; Albuquerque, E. B. C. de; e Leal, T. F. (Orgs). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fusari, José C. (1992). *Tendências históricas de treinamento em educação*. Série Idéias, São Paulo, n. 3, p. 13-27.
- Fusari, José Cerchi; RIOS, Terezinha A. (1995). *Formação continuada dos profissionais do ensino*. Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 36, p. 37-45.
- Gatti, Bernadete Angelina. (2009). *Foco Grupal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Editora: Lber Livro.
- Gatti, Bernadete Angelina. (2013). *Uma Política Nacional de Formações de Professores*; Editora: UNESP.
- Gatti, Bernadete Angelina. (2013). *O trabalho Docente*. Editora Associados. Carlos Chagas. RJ.
- Garcia, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Editora.
- Garrido, E. Pimenta, S. E Moura, M. (2000). A Pesquisa Colaborativa na Escola como Abordagem Facilitadora para o Desenvolvimento da *Profissão do Professor*. In: Marina. J. 2000. *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Gauthier, Clermont, (1998). *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Coleção Fronteira. Ijuí-RS: UNIJUÍ.

- Gil, A. C. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Giroux, Henry. (1998). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, F. P.; Araújo, R. M (2005). Pesquisa quanti-qualitativa em administração: uma visão holística do objeto em estudo. In: *Seminários em Administração – SEMEAD*, 8, FEA-USP, Anais... SEMEAD: FEA-USP.
- Gómez, Angel Pérez. (1997). p. 93-114. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Guimarães, O. M. de S. (2004). *Saberes Docentes Mobilizados na Dinâmica do Trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Kuenzer, Acácia. (2000). *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. 3 ed. São Paulo: Cortez,
- Hauaiss, Antonio e Vilar, Mauro de Dalles. (2001). *Dicionário Hauaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva,
- Imbernón, Francisco, (2000). *A Educação Século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- _____, (2004). *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2008). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed..
- Kronbauer, Selenir C. G. e Simionato, Margareth F. (Org.). (2000). *Formação de professores. Paulinas*. Coleção docente em formação. São Paulo.
- Laville, Christian; Dionne, Jean. (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. São Paulo/Porto Alegre: UFMG: Artmed.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.
- Lessard, Claude; Tardif, Maurice. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. João Batista Kreuch (trad). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, ISBN 85-326-3165-7.

- Libâneo, José Carlos. (2002). Reflexividade e formação de professores. *In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez.
- _____, Menga. (2001). b. O professor e sua pesquisa. *In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da Educação.* Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) V 22 N° 74. Abril. (p.77-96). Campinas-SP,
- Ludke, Menga. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *In: Educação & Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, n° 74,*
- Ludke, Menga, Moreira, Antonio Flávio Barbosa e Cunha, Maria Isabel. (1999).
Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores.
In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) N° 68. Dezembro. (p.278-298) Campinas-SP.
- Machado, Anna Rachel; Dionisio, Angela Paiva; Bezerra, Maria Auxiliadora. (2002).
Gêneros textuais e ensino. 2° ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna,
- Marcelo, G. Carlos. (1992). "A Formação De Professores: Novas Perspectivas Baseadas Na Investigação Sobre O Pensamento Do Professor". *In: Nóvoa, António (Coord.). Os Professores e a Sua Formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote E Iie.
- Marcuschi, Luiz Antônio. (2001). *Da Fala Para A Escrita: Atividades De Retextualização.* São Paulo: Cortez,
- _____. (2001). Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. *In: Bezerra, M. A.; Dionisio, A.; Machado, A. R. (Org.). 2002. Gêneros Textuais E Ensino.* Rio De Janeiro: Lucerna, P. 19-36.
- _____. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial. Minayo, Maria Cecília De Souza. (Org.), 2009. Pesquisa Social: Teoria, Método E Criatividade. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2009). Ciência, Técnica E Arte: O Desafio da Pesquisa Social. *In: Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.* 19. Ed. Petrópolis, Rio De Janeiro: Vozes.
- Mizukami, Maria Da G. N. (2000). Casos De Ensino e Aprendizagem Profissional da Docência. *In: Abramowicz, Anete; Mello, Roseli R. De (Orgs.). Educação: Pesquisas e Práticas.* Campinas: Papirus, P. 137-156.

- Moreira, Antonio Flávio. (1999). (Org.) *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- Morin, Edgar. (2000). *Os Sete Saberes Necessários À Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez,
- Mossmann, Terezinha Irene. (2005). 186 F. *A Formação Continuada de Professores Na Contemporaneidade: Limites e Possibilidades*. Dissertação (Mestrado) – Programa e Pós-Graduação Em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
- Nóvoa, Antonio. (1995). (Coord.) *Os Professores E A Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- _____. (1995). *Vidas De Professores*. Porto: Porto Editora. LDA.
- _____. (1991). *Profissão Professor*. (Org.). Porto: Porto Editora. LDA.
- _____. (2009). *Professores Imagens Do Futuro Presente*. Editora Educa Instituto De Educação Universidade De Lisboa. Portugal.
- Nunes, Célia Maria Fernandes. 2001. *Saberes Docentes E Formação De Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira*. Cadernos CEDES: Educação e Sociedade, Campinas, V. 22, N. 74, P. 27-42, Abr.
- Orlandi, E. (2005). *Análise De Discurso: Princípios E Procedimentos*. Campinas: Pontes,
- Penin, Sonia. (2008). *Profissão Docente Pontos E Contrapontos*. São Paulo: Summus. Coleção Pontos E Contrapontos..
- _____, (1995). *Cotidiano E Escola: A Obra Em Construção*. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, Philippe. (2000). *Dez Nonas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2001). *Ensinar: Agir Na Urgência, Decidir Na Incerteza*. Porto Alegre: Artmed,
- Pérez, Gómez, A. I. (2000). Ensino Para Compreensão. In: J. G. Sacristán E A. I. Pérez-Gómez, (Orgs). *Compreender E Transformar O Ensino*. Cap. Nº 3, Pp.67-70. Porto Alegre: Artmed.

- Pimenta, Selma C.; Anastasiou, Lea D. G. C.; Cavallet, Valdo J. (2003). *Docência No Ensino Superior: Construindo Caminhos*. In: Barbosa, Raquel L. (Org.). *Formação De Educadores Desafios E Perspectivas*. São Paulo: Unesp. P. 267-278.
- Pimenta, Selma G. Professor. (2001). Reflexivo: Construindo Uma Crítica. In: Pimenta, Selma G.; Ghedin, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo No Brasil: Gênese E Crítica De Um Conceito*. 2. Ed. São Paulo: Cortez. P. 17-52.
- _____. (2002). *O Estágio Na Formação De Professores: Unidade Teoria E Prática*. 5. Ed. São Paulo: Cortez..
- Pimenta, Selma G.; Anastasiou, L. Das G. C. (1979-1989). Formação De Professores Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. In: *Revista Da Faculdade De Educação: Revista Semestral*. V22 Nº 2. São Paulo.
- _____. *Saberes Pedagógicos E Atividade Docente*. (2008). São Paulo: Cortez.
- Rheinheimer, A. F. *Política De Formação Contínua De Professores*.
- _____. *A Descontinuidade Das Ações E As Possíveis Contribuições*. (2007). In: Anais... 30.^a Reunião Anual Da Anped. Caxambu: Anped,
- Richardson, Roberto Jarry. (2010). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. 3. Ed. São Paulo: Atlas,
- Sacristán, J. Gimeno. (1991). *O Currículo: Uma Reflexão Sobre A Prática*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (1999). *Consciência e Ação Sobre A Prática Como Libertação Professional dos Professores*. In Nóvoa. AntonioProfissão Professor. (Org.). Porto: Porto Editora.
- _____. (2000b). (P. 37-63.) A Educação que Temos A Educação que Queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A Educação No Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,
- Saviani, (1984). Dermeval. *Escola E Democracia*. São Paulo: Cortez.
- Schneuwly, B. Dolz, J. (2004). *Gêneros Orais E Escritos Na Escola*. Campinas, Sp: Mercado Das Letras.

- _____. (2002). *Trabalho E educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr.
- Severino, Antonio Joaquim e Fazenda, Ivani Catarina Arantes. (Orgs.). (2007). *Formação Docente: Rupturas e Possibilidades*. Campinas. Sp: Papirus
- Schön, Donald. (1997). Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, António. *Os Professores e Sua Formação*. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote,
- Schön, Donald. (1992). (Coleção Temas da Educação) *Os Professores e Sua Formação*. Coord. de Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote,
- Szymanski, H. A. (2010). *Entrevista na Pesquisa Em Educação: A Prática Reflexiva*. Heloisa Szymanski (Org). Laurinda Ramalho de Almeida. Regina Célia Almeida Rego Pradini. – Brasília: Liber Livro Editora, 2004, 3ª Ed.
- Tardif, Maurice; Lessard, C; Lahaye, L. (1991). *Esboço de Uma Problemática do Saber Docente*. Teoria e Educação, Porto Alegre.
- Tardif, M. (2000). Os Professores Enquanto Sujeitos do Conhecimento: Subjetividade, Prática e Saberes do Magistério. In: Candau, Vera Maria (Org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: Dp& A Editorino.
- Tardif, Maurice. (2008). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tardif, M; Lessard, Claude. (2009). *O Ofício de Professor: História, Perspectivas e Desafios Internacionais*. 3ª Edição. Petrópolis, Rj: Editora Vozes.
- _____, Lessard, Claude. (2005). *O Trabalho Docente: Elementos para Uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Teodoro, Antonio; Vasconcelos. (2003). *Ensinar E Aprender No Ensino Superior: Por Uma Epistemologia da Curiosidade na Formação Universitária*. Mª Lúcia. Org.São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez.
- Therrien, J. ; Loiola, F. A. (2001). *Experiência e Competência no Ensino: Pista de Reflexões Sobre A Natureza do Saber Ensinar na Perspectiva da Ergonomia do Trabalho Docente*. Educação E Sociedade.. V 22. Nº 74, P. 143-160, Abril,.

- Therrien, Jaques. (1993). O Saber Social Da Prática Docente. *In: Educação Sociedade Revista Quadrimestral de Ciências da Educação*. Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) N° 46. Abril. Campinas – Sp,. (P.408 – 418).
- Veiga, Ilma P. A. E D’ávila, Cristina M. (2008). *Profissão Docente. Novos Sentidos, Novas Possibilidades* (Orgs.). Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Sp: Papirus.
- Vieira, S. L. Ser Professor. (2003). *Pistas de Investigação*. Brasília. Plano.
- Weisz, Telma. (2001). *O Diálogo Entre O Ensino e A Aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Zabala, Antonino. (1998). *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

WEBGRAFIA

- Araújo, Maria José de (2016). *As Concepções dos Professores Acerca das Política Internas Escolares para Crianças com Altas Habilidades/Superdotação*. Lisboa, 162 p.
Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULTH
- Duarte, Marcos A. H. (2010). *Saberes mobilizados por professores de matemática: uma relação com as formações continuadas da GRE Recife Sul*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Línguas e Administração , Recife.
- Lima, Cantaluze, (2005). B. P. *A Identidade docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife.
- Lima, Maria N. dos Santos e Rosas, Argentina. (2001). *Quando as ideias e os afetos se cruzam*. Recife. Ed. Universitária UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife.
- Ludke, Menga; André, Marli E.D. (1986). *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Ribeiro, Eloisa Helena Rodrigues Matielo. (2006). *A Formação Continuada Do Professor: Uma Experiência Com O Ensino Médio Em Rede*. Dissertação (Mestrado) - Pós-

Graduação Em Educação – Pontifícia Universidade Católica De Campinas – PUC,
Centro De Ciências Sociais Aplicadas. Campinas.

Rocha, Áurea M. Costa. (2008). *A Formação dos Professores no Cenário da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da UFPE: Um Olhar na Construção Dos Saberes da Docência*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2002 Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

Silva, E. L.; Menezes, E. M. (2002) *Metodologia da Pesquisa E Elaboração de Dissertação*. Florianópolis Disponível Em [Www.Eps.Ufsc.Br](http://www.eps.ufsc.br). Acesso Em 10 De Dezembro De 2012.

LEGISLAÇÃO

Pernambuco, Secretaria de Educação. 2008. Base Curricular Comum para As Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa. Recife: PE..

Pernambuco, Parâmetros Curriculares 2012. Para A Educação Básica Do Estado De Pernambuco. Pernambuco.

Brasil. Ministério da Educação. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394/96. Brasília: MEC.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____, Resolução CNE/CEB Nº 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para Educação Básica Disponível em [HTTP://www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br). Acesso em 10 nov. 2012.

_____, Referenciais para formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1999.

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC. 2006.

Brasil. 2010. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Versão preliminar.

_____, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB nº3 de 26 de junho de 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE I - AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Marilene Sampaio da Cruz Nunes

e-mail: casagrande3490@gmail.com

Sou Marilene Sampaio da Cruz Nunes, aluna, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Estou no momento trabalhando na minha dissertação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Eduarda Margarido ESEAG/Lisboa. Na pesquisa estou trabalhando sobre Formação Continuada com objetivos de analisar a concepção dos professores acerca dos saberes construído nas formações continuadas da rede Municipal do Paulista e o alicerce para o cotidiano de sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pretendo aplicar o questionário aos professores do 1º ao 5º anos que participaram de formações continuadas educação básica do Ensino Fundamental, focando especificamente, os professores do 1º a 5º anos, que realizaram encontros sistemáticos de formação continuada através do PNAIC- (Pacto Nacional da Alfabetização da Idade Certa). Na continuidade deste trabalho gostaria de solicitar sua autorização para utilizar o questionário elaborado pela Professora Mestra Maria de Fátima dos Santos Souto, que será adaptado a fim de atender a demanda específica. O mesmo será utilizado de forma devidamente referenciada. Desde já agradeço pela atenção.

Cordialmente, Marilene Sampaio

Autorização de Fátima Souto para Aplicação do Questionário

RESPOSTA

Fatima Souto <fatimawsouto@yahoo.com.br>

22 de mar

Prezada Marilene Sampaio Bom Dia,

Você tem a minha permissão para utilizar o referido questionário de forma referenciada, como comentou, atendendo às necessidades do seu trabalho. Sinto-me lisonjeada em poder contribuir de alguma forma com a continuidade da pesquisa de formação de professores, pois acredito que essa é uma das vertentes que vai resgatar a qualidade da educação em nosso País.

Obrigada, desejo desde já êxito no seu trabalho.

Grande abraço. Fátima Souto

Professora e Técnica de Assuntos Educacionais 9966-3318

Secretaria Estadual de Educação - Gerência Educacional de Políticas do Ensino Médio

Avenida Afonso Olindense, 1356, Bloco A, 1º Andar, Várzea CEP: 50810.900 F. 81 31838645.

APÊNDICE II - GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Marilene Sampaio da Cruz Nunes

e-mail: casagrande3490@gmail.com

Prezado Professor

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a concepção dos professores acerca dos saberes construído nas formações continuadas da rede Municipal do Paulista e o alicerce para o cotidiano de sala de aula.

Sendo as formações continuadas oferecidas aos professores da educação básica do Ensino Fundamental, principalmente, aos do ciclo de alfabetização que recebem formação mais sistemática, acompanhada, com incentivo para participação e desenvolve suas atividades docente, relacionadas a fundamentações teóricas e prática adicionada aos saberes pedagógicos que são relevantes aos conteúdos do aprender e do ensinar. E na continuidade desta pesquisa é relevante identificar os procedimentos inerentes aos saberes que geram interação entre o participante bem como a troca de experiência de cada realidade do processo ensino aprendizagem aplicada, no cotidiano da prática na sala de aula focando grande expectativa na melhoria da qualidade do ensino e nos índices dos resultados obtidos nas avaliações aplicadas aos alunos, relacionando-os ao próprio professor, à escola e ao município. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já a sua atenção e participação.

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Marilene Sampaio da Cruz Nunes

e-mail: casagrande3490@gmail.com

QUESTIONÁRIO

Responda marcando X nos quadradinhos
Que estão ao lado de cada questão:

Q1- Gênero

☐Feminino☐Masculino

Q2 – Faixa etária e idade

☐ Até 25 anos ☐ 26 – 40 anos
☐ 40 a 60 anos ☐ Acima de 60 anos

Q3- Assinale seu maior grau de titulação

☐Médio ☐ Superior
☐ Especialização☐ Mestrado
☐ Doutorado

Q4 – Qual o tempo de formação profissional

☐ Até 5 anos☐ 6 – 10 anos
☐ 11 – 20 anos☐ Mais de 20 anos

Q5 – Há quanto tempo você ministra aulas?

☐ Até 5 anos☐ 6 – 10 anos
☐ 11 – 20 anos☐ Mais de 20 anos

Q6–Q6 – O que são saberes?

- ☐ - Saberes é tudo que aprendi na Escola Universidade e no cotidiano;
- ☐- Saber é o que aprendo nos livros e pesquisando nas diversas fontes do conhecimento científico;
- ☐- Saber é o que eu aprendo no exercício da profissão melhorando procedimentos pedagógicos;
- ☐ - Saber é o que aprendo com a troca de experiência durante as formações iniciais e continuadas;

- ☐ - Saber é apropriação do conhecimento adquirido em cursos, palestras, seminários e formações (inicial e continuada).

Q7-- Você considera que na sua prática de sala de aula utiliza diversos saberes

- ☐Sim, utilizo diversos saberes porque melhora o domínio dos conteúdos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental
- ☐Sim, porque oferece aprendizagens significativas na apropriação de novas fundamentações que ajudam na solução de problemas;
- ☐ Sim, ajuda elaborar material didático pedagógico, lúdico educativo inerente aos conteúdos facilitando a aprendizagem e a ação docente.
- ☐Utilizo diversos saberes que ajudem em pesquisa sobre os procedimentos do ensino e aprendizagem do aluno
- ☐ Sim, porque nos saberes estão envolvidos conhecimentos adquiridos em formações continuadas.

Q8 –Para você o que é Formação Continuada?

- ☐Momento em que o professor participa para aperfeiçoar seus conhecimentos;
- ☐É a oportunidade de conhecer novas teorias que oferece fundamentações didáticas;
- ☐ - Momento de interagir com colegas ou pares na busca de socialização habilidades, para desenvolver o processo de ensino aprendizagem adequado;
- ☐-Processo de atualização de conhecimentos, ideias e aprendizagem de novas tecnologias para melhoria do desempenho e dinâmica da sala de aula.

- ☐ -Momento de capacitação onde o docente reflete, aprende e inova sua prática dinamicamente, num processo contínuo.

Q9 –De quantas formações continuadas e ou cursos de atualização você participou na sua área de ensino?

- ☐ - Nenhum ☐ 1 - 2
☐ - 1 – 2 ☐ 3 - 4
☐ - 5- 6 ☐ - Mais de 06

Q10 –Qual a carga horária das formações continuadas que você participou na sua área de ensino?

- ☐ - De 0 Até 08 h/a com tema específico(ex. avaliação, contação de histórias e outros);
☐ -De 8 até 40h/a em Congressos, Seminários Palestras e Cursos sobre temas educacionais;
☐ - De 04 a 08h/a mensais para planejamento de aulas promovido pela escola
☐ -De 08 a 40h/a em cursos de aperfeiçoamento oferecido por entidade de ensino superior
☐ Mais de 40h/a para estudos e planejamento de aulas promovido pela Secretaria de Educação do Município

Q11 –Q10 - Qual a carga horária das formações continuadas que você participou na sua área de ensino?

- ☐ -De 0 Até 08 h/a com tema específico(ex. avaliação, contação de histórias e outros);
☐ -De 8 até 40h/a em Congressos, Seminários Palestras e Cursos sobre temas educacionais
☐ -De 04 a 08h/a mensais para planejamento de aulas promovido pela escola
☐ - De 08 a 40h/a em cursos de aperfeiçoamento oferecido por entidade de ensino superior;
☐ - Mais de 40h/a para estudos e planejamento de aulas promovido pela Secretaria de Educação do Município

Q12–Que tipo de formação continuada você considera viável e que prepara melhor o professor?

- ☐ - Autoformação;

- ☐ - O professor sozinho vai buscando e pesquisando em livros, na internet e outros;

- ☐ Formação centralizada pela Secretaria de Educação, Entidades de Ensino Superior e Professores Formadores e doutores;

- ☐ - Formação centralizada na Escola com supervisores pedagógicos;

- ☐ -Em ambientes virtuais e ou plataformas de aprendizagem desde que ofereça ferramenta como internet, de email, blog, software educativo e didático

Q13–Em termos de compreensão da fundamentação teórica, sobre os assuntos discutidos nas formações continuadas têm contribuído para uma visão mais ampla do processo educativo?

- ☐ - Sim, quando a fundamentação teórica é aplicada dinamicamente numa discussão.
☐ - Depende do Tema;
☐ -Em parte;
☐ - Sim, esta formação ofereceu leitura onde professor reflete sobre seus saberes e a adequação de sua prática.

Q14–Qual tem sido o nível de contribuição do programa de formação continuada para professores do ensino fundamental, na aplicação de novos saberes e o fazer docente no cotidiano?

- ☐ -Excelente ☐ -Boa
☐ -Regular ☐ - Suficiente
☐ -Depende da turma e do próprio ambiente de trabalho

Q15–O que você entende por sequência didática

- ☐ -É mais uma orientação pedagógica como em outras formações, mas, raramente utilizo.
☐ -É um conjunto de atividades planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica integrada aos conteúdos, ao programa do ensino e ao currículo;
☐ -É o roteiro que facilita o planejamento contínuo contendo nos objetivos e ações visando a aprendizagem o estudantes;

- ☐ - A ação que dinamiza o saber
- ☐ -Melhora porque logo identifica como está o nível do aluno.

Q16–Você realizou formação continuada sobre sequência didática como orientação básica para contribuir na dinamização e melhorar suas aulas?

- ☐ -Sim; e atualmente, diversifico dinamicamente o ensino focando em resultados;
- ☐ - Sim; consegui melhorar a dinâmica de aplicação dos conteúdos, atendendo os alunos nas diferentes necessidades.
- ☐- Sim, a dinamização de ensino por sequência didática exige empenho contínuo para manter a participação dos alunos e sua melhoria na aprendizagem.
- ☐-Melhora na elaboração do planejamento das aulas a cada unidade
- ☐ -Facilita a elaboração das atividades a serem aplicadas independentes das unidades, dos temas e dos conteúdos.

Q17–Com base nas seqüências didáticas, como você ajuda os alunos?

- ☐ -Valorizo a experiência do aluno incentivando-o sua independência nas atividades;
- ☐ -Valorizo sua participação nas aulas ajudando e exigindo que cada um realize suas atividades
- ☐ -Aplico diversas tarefas coletivamente, mas, sempre ajudando àqueles com maiores dificuldades;
- ☐ - Ajudo, corrigindo as tarefas coletivamente mostrando o como fazer e aprender;
- ☐ -Informo sobre as atribuições de pontos relações com interdisciplinaridade com matemática;

Q18- Em qual (is) tipo(s) de formação (ões)continuada(s)você recebeu a fundamentação básica sobre sequência didática?

- ☐ -Palestras, oficinas de Congresso, Seminários, Conferências;

- ☐ -Nos encontros com grupos de estudos, organização de oficinas pedagógicas com a supervisora na própria escola;
- ☐ -Reuniões e encontros com formadores da Secretaria de Educação Municipal através do PNAIC;
- ☐ - Pesquisando através da internet;
- ☐ -No Curso de Graduação

Q19- Como você utiliza a orientação sobre a seqüência didática, relacionada aos procedimentos de inovação da sua prática e do seu saber docente?

- ☐ -Utilizo, contextualizando aos diferentes temas e conteúdo até que turma e compreenda todo o assunto;
- ☐ - Ainda não consigo identificação com a sequência didática, sinto que o fazer docente se dispersa;
- ☐ -Utilizo inovando o planejamento de unidades, adequando aos conteúdos, às teorias e conceitos;
- ☐ -Utilizo a sequência didática inovando a elaboração de atividades, contextualizando à socialização programada pela escola;
- ☐ -Utilizo, realizando atividades focadas na aprendizagem do aluno e sua interação com ambiente escolar.

Q20 –Quais foram as formações continuada que você participou pela S. de Educação? (assinalar três alternativas):

- ☐ -Formação do Programa Escola em Ação;
- ☐ - Seminário de temas sobre avaliações e reflexão relativos aos resultados;
- ☐ -Palestra sobre temas educacionais proferidos por escritores;
- ☐ -Formação continuada do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa);
- ☐ -Conferência Municipal de Educação

Q21 – Como você aplica as atividades elaboradas com base em seqüências didáticas, orientadas nas formações.

- ☐ -Consultando as orientações, adaptando adequadamente aos conteúdos a serem vivenciados na aula;
- ☐ -Aplico em parte porque utilizo os livros didáticos, sigo também as programações sociais da escola, daí contextualizar com a sequência didática;
- ☐ -Aplico nas atividades de leitura e escritas contextualizando com outras disciplinas;
- ☐ -Aplico diariamente, inclusive para avaliar;
- ☐ -Aplico principalmente em atividades de socialização (grupo ou pares) para que promovam discussões e expressão do pensamento.

Q22 - Como você avalia a interação entre professores durante os encontros das formações relacionando-o à aprendizagem, ao desempenho e à produção?

- ☐ - Necessária, a interação ajuda na compreensão da fundamentação conceitual e teórica, durante as discussões;
- ☐ -Refletindo sobre temas inerentes aos objetivos e ao conteúdo do processo de ensino aprendizagem;
- ☐ -Mesmo que haja só a exposição com os formadores, alguém sugere, relata considerações e ou pergunta;
- ☐ -Diminui individualidade, daí o professor pode atuar na sua sala de promovendo a socialização;

Q23 - Com relação ao material didático utilizado na formação de programa, qual a sua avaliação?

- ☐ -Ótimo ☐ - Bom
- ☐ - Regular ☐ -Insuficiente
- ☐ - Equipamento tecnológico às vezes nem funciona, como os formadores são preparados, aí tem o plano “B”.

Q24 -Qual sua avaliação quanto ao desempenho dos formadores na efetivação dos programas das formações?

- ☐ -Ótima ☐ -Boa

- ☐ - Regular ☐ - Insuficiente.

Q25 - Há encontros organizados na sua escola com equipe técnica-administrativa após as formações na busca de adequar os temas sugeridos na programação da escola?

- ☐ - Sim; quando está programação pedagógica é organizada com os supervisores;
- ☐ - Não; apenas para prestar conta da parte burocrática;
- ☐ - Sim; quando o grupo de professor reivindica;
- ☐ - Não; o professor vai para a formação, ele próprio deve resolver;

Q26 - Como você vê o professor que participa das formações com interesse no saber fazer?

- ☐ -Satisfeito;
- ☐ -Em dias com as atividades, com o planejamento e com tarefas de ensino;
- ☐ -É criativo na elaboração e nas orientações das atividades de ensino;
- ☐ -Inovador
- ☐ -Ajude de colegas

Q27 - Na sua percepção você considera que houve envolvimento efetivo dos professores durante desenvolvimento das formações referente à aplicação das sequências didáticas?

- ☐ -O envolvimento esperado;
- ☐ -Sim; grande parte buscava a melhoria do aprender, do ensinar, analisando e de olho nos resultados;
- ☐ -Não; há colegas que vão indiferentemente, como se recebesse mais uma informação;
- ☐ -Tem professor que comparece por causa do incentivo
- ☐ -Houve envolvimento geral, quase pleno;

Q28 - Qual obstáculo você considera mais difícil para comparecer as formações continuadas

- ☐ -Falta de apoio ao professor da Equipe Técnica Pedagógica

- ☐ -Falta tempo ao professor face a sua jornada de trabalho
- ☐ -Falta de preparação específica dos professores formadores
- ☐ -Falta de organização e infraestrutura adequada nas formações;
- ☐ -Falta de motivação dos professores que são desinteressados.

Q29 – Como você avalia, de modo geral, o desenvolvimento do programa de formação continuada do PNAIC dentro da política educacional do Município do Paulista?

- ☐ -Pouco Satisfatório, pode melhorar;
- ☐ -Satisfatório
- ☐ -Insatisfatório
- ☐ -Plenamente Satisfatório
- ☐ -O Programa formação de política educacional mais completo e bem estruturado, podendo melhorar a organização.

realizada pela SE, em diferentes áreas de ensino. (programas, seminários, conferência e demais).

- ☐ -Excelentes
- ☐ -Suficientes, pode melhorar;
- ☐ -Satisfatório em parte
- ☐ -Insatisfatório
- ☐ -Uma política educacional de formação estruturada para melhoria do processo do ensino e aprendizagem, valorizando o professor na sala de aula.

Q30 – Como você avalia, de modo geral, o desenvolvimento da formação continuada

APÊNDICE IV - GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES FORMADORES



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Marilene Sampaio da Cruz Nunes

e-mail: casagrande3490@gmail.com

PREZADO PROFESSOR FORMADOR

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a concepção dos professores acerca dos saberes construído nas formações continuadas da rede Municipal do Paulista e o alicerce para o cotidiano de sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo as formações continuadas oferecidas aos professores da educação básica do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º anos, com foco específico aos professores do 1º a 3º anos porque nesta fase toda a rede educacional direciona ao atendimento da alfabetização dos alunos na idade certa, nesta premissa realiza formações fundamentalmente sistemática, desenvolvida em parceria PNAIC que acompanha e incentiva a participação dos docentes. Durante as formações adiciona as fundamentações teóricas e prática ao saber pedagógico dos professores aos conteúdos relevantes do aprender e do ensinar. E na continuidade desta pesquisa é valioso identificar os procedimentos inerentes aos saberes que geram interação entre participante bem como a troca de experiência de cada realidade do processo ensino aprendizagem aplicada no cotidiano da prática na sala de aula focando na grande expectativa da melhoria qualidade no ensino e nos índices dos resultados obtidos nas avaliações, aplicadas neste Município.

Não há respostas correta ou incorretas, no entanto, se faz necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já a sua atenção e participação.

GUIÃO DA ENTREVISTA

<p>Q1- Questão de Identificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero/Idade • Formação Profissional • Titulação/Pós Graduação • Tempo na Docência • Tempo de Função
<p>Q2- Qual o princípio norteador da Política Pública de Formação Continuada para professores, desenvolvida, pelo Sistema Educacional do Município do Paulista através da SE?</p>
<p>Q3- Que os aspectos pedagógicos desenvolvidos nas formações são importantes e imprescindíveis para apoiar o professor na sua prática da sala de aula favorecendo a Educação Básica do Ensino Fundamental, de 1º ao 3º ano e ou do 4º ao 5º?</p>
<p>Q4- Qual o conceito e entendimento acerca dos saberes fazer docente?</p>
<p>Q5- Que conceito e envolvimento dos formandos e formadores apresentaram nas formações durante processo de ensino e aprendizagem?</p>
<p>Q6- Qual importância da Prática Pedagógica dos Professores no procedimento referente à <u>Seqência Didática</u>?</p>
<p>Q7- O que significa a interação dos professores com seus pares e ou grupo nos encontro de formação referente a programação da prática dos saberes fazer docente por Sequências Didáticas?</p>
<p>Q8- Cite sua opinião sobre os seguintes aspectos do Programa de Formação Continuada do PNAIC e ou da formação aos professores 4º e 5º Anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referencial teórico do programa de formação continuada; • Orientações Processuais/estratégia adotadas; • Material /atividades realizadas/produzidas • Pontos positivos; • Pontos negativos:
<p>Q9- Como foi realizado o processo de avaliação do Programa de Formação Continuada para professores visando também o resultado dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental?</p>
<p>Q10 - Questão de Fechamento; Análise Conclusiva.</p>

REPOSTAS DAS ENTREVISTAS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Marilene Sampaio da Cruz Nunes

e-mail: casagrande3490@gmail.com

PROFESSOR FORMADOR Nº. 01

Q1- Questão de Identificação

- Feminino / 40 anos
- Formação Profissional: Pedagogia
- Titulação: Especialização em Gestão em Formação de Professores
- Doutorado em Psicanálise na Área de Educação Infantil
- Tempo na Docência: 20 anos
- Tempo de Função: 04 anos

Q2- Bom; acredito muito na formação continuada do professor, acho que é através do embasamento teórico metodológico, pedagógico que vai contribuir com prática pedagógica do professor. Porque são nessas discussões, nessas parcerias, na troca de experiência e dos saberes entre os professores, que a ação do professor vai contribuindo com sua metodologia na sala de aula e vai refletindo sobre a prática não só refletindo, mas ele vai também conhecendo melhor outras metodologias que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Q3- Acredito muito na questão da relação da prática com a teoria. Acho que a prática por prática ela não é suficiente para contribuir com o aprendizado em sala de aula. Então, acho que a metodologia, as concepções metodológicas, os paradigmas e os aspectos didáticos que estão na metodologia dentro da formação do professor, relacionados aos componentes curriculares o professor vai aprofundando nas temáticas e ampliando as suas estratégias de ensino. Então, estas concepções tem que está, principalmente com relação a formação da qual sou professor formador do PNAIC, é a concepção do letramento da alfabetização dentro das práticas de letramento. (que constitui o desenvolvimento pedagógico)

Q4- O saber fazer ele se dar no dia a dia porque vai surgindo algumas situações em sala de aula que por mais fundamentado este professor esteja ela precisa criar estratégias para atender as necessidades de sua sala de aula.

Q5- As estratégias de desenvolvidas e relacionadas ao PNAIC, vem trabalhando uma metodologia de um aprofundamento teórico, metodológico e referenciado ao letramento dentro de uma concepção de formação contínua onde o professor está sempre refletindo sua prática pedagógica.

Q6- A sequência didática é mais uma modalidade de ensino, além dos projetos didáticos, das atividades permanentes na sequência didática o professor tem que fazer um planejamento de aprofundamento, então o professor começa de forma aspiral, do mais simples ao mais complexo, ele vai aprofundando os conteúdos ou temáticas, ele pretende desenvolver com o seu aluno, mas quando o professor percebe que há um déficit e seu o aluno ainda não conseguiu apropriar-se do conhecimento durante sua participação nas atividades do ensino. Então o professor cria outra estratégia dentro de uma sequência didática onde ele vai de forma processual vai ampliando aquele conhecimento do aluno para que de fato ele vai consolidado a aprendizagem

Q7- Eu acredito que essa é uma prática imprescindível, então dentro da formação continuada do PNAIC, aqui no município de Paulista, agente tem sempre este trabalho onde os professores em pares e ou em grupos de uma forma elaboram a sequência didática dentro de uma temática e ou conteúdos que foram apresentados na formação, daí juntos com seus pares, o professor vai analisando estratégias e criando condições para o trabalho didático para sala de aula enriquecendo com a troca de saberes, porque cada professor tem não o conhecimento prévio da experiência com também o conhecimento o conhecimento da sua formação e aplicação desse conhecimentos vão contribuindo com a organização do todo nas formações construindo assim a sequência didática entre vários saberes onde cada um vai dentro de suas vai enriquecendo o conhecimento que tem.

Q8• Referencial teórico do programa de formação continuada;

Referencial teórico do PNAIC foi um diferencial, no município de Paulista, apesar de que Paulista desenvolvia um trabalho dentro da formação continuada do professor. Quando o PNAIC chegou, abordava não só linguagem como agente já vinha trabalhando há alguns anos dentro do Programa Escola e Ação, mas, o PNAIC trouxe outros componentes curriculares porque a alfabetização não se dar apenas com letramento, mas se dar também dentro desta relação com demais componentes, na alfabetização matemática e a questão de ampliar mais o conhecimento, trazer outros componentes articuladamente para construção do conhecimento do aluno, então esse referencial teórico é de suma importância ele é impar realmente na qualificação do trabalho da formação do professor porque ele trouxe a UFPE, enquanto pesquisadores com novas concepções e apresentando um material muito rico que traz atividades diversificadas, produzidas de fato por pesquisadores por pessoas profissionais que estão dentro de um referencial bem amplo, e diante de pontos positivos e negativos.

Pontos Positivos - Está sendo a construção do saber com diversos componentes curriculares, as articulações, as fundamentações e os saberes para discussão na formação dos professores.

Pontos Negativos -É não trazer o supervisor pedagógico e gestor para um conhecimento mais aprofundado do que vem sendo desenvolvido na formação do professor. Mais um diferencial seria trazer o gestor e o coordenador pedagógico para o conhecimento desta formação. Esses profissionais construiria um elo da sala de aula com professor procurando apoiar para melhorar cada vez mais a qualidade o trabalho da sua ação didática visando o resultado com o seu aluno.

Q9- A avaliação se faz por diagnóstico. Preparam algumas atividades referências para este diagnóstico orientando ao professor a sua aplicação na sala de aula das turmas O resultado dessas atividades o orientador (professor formador) faz o levantamentos dos resultados das turmas que dar assistência com os resultados faz-se a análise de como está o nível de aprendizagem dos alunos no início do ano letivo. No final do ano letivo aplica-se novamente, compara e analisa como essas turmas concluíram o ano escolar. Daí saber quais são, as atividades e os descritores de aprendizagem dos alunos, mais precisamente da alfabetização do letramento de linguagem e de matemática.

A avaliação se faz por diagnóstico. Preparamos algumas atividades referências para este diagnóstico orientando ao professor a sua aplicação na sala de aula. O resultado dessas atividades o orientador (professor formador) faz o levantamentos dos resultados analisa-se de como está o nível de aprendizagem dos alunos no início do ano letivo. No final do ano letivo aplica-se novamente, compara e analisa como essas turmas concluíram o ano escolar.

Q10 - Questão de Fechamento; Análise Conclusiva

Enquanto formador acredito muito porque venho crescendo muito com esses estudos, agente está sendo alimentada por uma equipe muito séria da UFPE, muito comprometida com o trabalho, a metodologia que eles trazem a concepção é o embasamento muito rico e isso vai ampliando o nosso campo do saber a fim de que agente possa contribuir com esses professores e eles possam levar, realmente para sua sala de aula estratégias que vão viabilizar uma maior amplitude de conhecimento desse alunos e que de fato possa garantir que o que a lei determina que “as crianças de oito anos de idade estejam plenamente alfabetizada.

REPOSTAS DAS ENTREVISTAS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Marilene Sampaio da Cruz Nunes

e-mail: casagrande3490@gmail.com

PROFESSOR FORMADOR Nº. 02

Idade: 39 Anos

Pedagogia

Mestrado em Matemática Aplicada

Tempo de Docência: 14 Anos

Tempo de Função: 06 Anos

Q2 - A Secretaria de Educação ela sempre teve a preocupação de formação dos professores desde o pré até os EJA's para melhorar a qualidade do ensino aprendizagem e também aplicar melhoria nos índices, das provas avaliativas do sistema que chegam nas unidades escolares.

Q3 - Nos maiores aspectos que acho importante trabalhados na formação continuada do Município do Paulista simplesmente é a troca de experiência exitosa que as professoras fazem sempre com a propostas que as formadoras algumas atividades desenvolve na sala de aula, ou seja, na linguagem ou na escrita e nas formas matemática do ensino e quando ela trazem apresentações que elas realizaram com os alunos, agente verificar que elas surpreenderam, que as formadoras tinham proposto. Exemplo, além do mais ela proporcionam também ideias para outros professores mostrando que você não pode ficar só na repetição de atividades que você pode aprimorar e melhorar.

Q4 - O conceito que o professor tem do entendimento acerca do saber pedagógico ele depende muito das suas concepções, as concepções do seu cognitivo para que ele possa trabalhar com seus alunos e também ter uma noção que cada turma ela é heterogênea e tem sua própria identidade. Se ele conseguir identificar isto, ele consegue realizar um bom trabalho e fazer a construção desse saber diferenciado.

Q5 - Esse processo de formação muito ficou bem claro que os professores tem ideias muito interessante, eles só precisa serem estimulados e a troca desses conhecimento permitiu uma interação, uma construção além do esperado pelo PNAIC, tanto é que M. do Paulista uma construção se destacou nas últimas edições e tendo professores com suas atividades pedagógicas sendo publicadas nos cadernos principalmente de linguagem matemática e da escrita na língua portuguesa, então estas formações ela proporcionou aos professores e aos formadores essa troca mostra que o professor é capaz de fazer muito mais do que se possa imaginar.

Q6 - A formação o eu a é como essencial, mas podemos notar como formandos deixaram muito a desejar o que sobre uma sequência didática, verificamos que a maioria dos professores não sabiam distinguir o que era uma sequência didática, o que era um contrato didático e o que era uma atividade didática. O PNAIC simplesmente veio para melhorar e aprimorar mostrando as professores como é fácil tal conhecimento, fazer planejamento didático e como é fácil seguir essa sequência e aí se tornar um grande trabalho de apresentações.

Q7 - Como foi falado antes o trabalho do PNAIC, nos proporciona quando ele está feito em grupo, a troca de experiência, a troca dos saberes, a troca de vivência que o professor ali quando ele está discutindo, certo assunto em grupo, com outras escolas, com outras turmas, ele verifica que ele pode mais muito do que ele imaginava. Então o PNAIC o M.

Paulista já fazia essas formações mas, com outro patamar em termos de construção de S. Didática ou de aulas práticas, e o PNAIC, trouxe o que além disso ele trouxe o conhecimento escrito e também o conhecimento vivenciado.

Q8 -Teórico: Em relações as formações que nós trabalhamos do PNAIC que de alfabetização que se estende ao 4/5º ano é aprimorar e fazer com que os adolescentes tenham contato com a leitura, alfabetização de escrita, alfabetização matemática, para quando o aluno chegar do 6º ao 9º ano eles não tenham tantas dificuldades, ao mudar do Ensino Fundamental e médio para ele possa fazer essa construção do teórico entre prático em sua vivência didática em sala de aula.

Orientações processuais e estratégia adotadas. As estratégias adotadas, elas são diversificadas ela trabalha desde o brincar da criança, ela trabalha com a leitura, ela trabalha com a Lei 10.639, ela trabalha através da construção de jogos de gráficos, com possibilidades do em com eu, do eu com você, ela com vários ensino e aprendizagem.

Material: O material produzido riquíssimo, tanto é que proporcionou seminários maravilhosos, que puderam fazer parte do contexto do Estado de Pernambuco, seminário final do PNAIC onde os professores do nosso Município do Paulista puderam mostrar a grandeza do trabalho enriquecido que foi feito em sala de aula, e aprimorado pelos mesmos, nesses seminários locais.

Pontos positivos: Simplesmente a construção do conhecimento, aprimoramento do Ensino Aprendizagem. O material oferecido por todo o programa quanto as aulas, os livros muito bem elaborados, as propostas didáticas das caixas que chegam nas escolas com propostas de leitura e de jogos matemáticos.

Pontos negativos: O próprio PNAIC, ele realiza as avaliações através de um sistema onde o professor é cadastrado onde o professor avalia as formações que tivemos, ele faz a avaliação da sua turma e faz avaliação dos seus trabalhos realizados encontros do PNAIC. A segunda avaliação é segunda avaliação é realizada pelos seu formador onde o professor entrega os relatórios das atividades propostos pelo formador e também apresenta as S Dia realizadas na sua turma sempre a cada encontro, então existe esse este tipo de avaliação e também existe a avaliação no final de cada formação onde os formandos avaliam com uma palavra uma nota, a avaliação do dia.

Q9 – Avaliação: O próprio PNAIC realiza as avaliações onde os professores são cadastrados. O professor avalia as formações desenvolvidas. Ele faz a avaliação da sua turma e faz avaliação dos seus trabalhos realizados nos encontros do PNAIC. A segunda avaliação é realizada pelo seu formador onde o professor entrega os relatórios das atividades propostas pelo formador e também apresenta as sequências didáticas realizadas no encontro de formação. Existe também a avaliação final nas formações, cada formando pode avaliar com uma palavra, uma nota.

Análise Conclusiva

Acho que o PNAIC só peca em um contexto, acho negativo porque programa não oferece formações através da UFPE para os professores, onde os professores teriam minicursos, seminários, só quem participam são os formadores do município. Não deixando aberto aos professores participarem dessas formações porque vão sair da sala de aula e a secretaria de educação nunca dispõe de substituto.

REPOSTAS DAS ENTREVISTAS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Marilene Sampaio da Cruz Nunes

e-mail: casagrande3490@gmail.com

Professor Formador Nº. 03

Idade: 51 Anos

Pedagogia

Especialização: Coordenação Escolar

Tempo De Docencia: 32 Anos

Tempo De Função: 10 Anos

Q2 - Antes já havia um trabalho de formação continuada, porém não era sistematizada. Essa política de FC que é muito importante porque os professores quer o saber e trocar experiência discutem todos os aspectos pedagógico e didático da sua prática.

Q3-Aspectos pedagógicos Em Paulista tem uma prática de reflexão, ação, reflexão, em cima da prática que o professor assina em sua sala de aula, ele reflete traz as experiências, então é levada em consideração para fazer um trabalho de pesquisa de estudo, elaborando estratégias para que seu trabalho flua com mais facilidades e adquira um resultado mais imediato

Q4 - O saber fazer, o professor já tem o saber dele, do como fazer, como colocar em prática, porém ele precisa sempre de se atualizar e de ter o conhecimento de prática inovadoras de metodologia porque o trabalho demora de uma forma mais agradável e que tenha o resultado de uma aprendizagem de qualidade.

Q5 - O conceito trabalhado em formação são conceitos vindos da proposta curricular. Então se o professor trabalha com determinado conteúdo que não estão dentro de uma proposta curricular e não está interagindo com o formado, mas, isso é trabalhado de uma forma mais sutil, bem de acordo com a necessidade. Aí, agente vai fazer essas interação do que o professor já tem e vai se aprofundando deixando bem claro de professor a questão trabalha dentro aquilo nos propomos.

Q6 - A sequência didática é um trabalho, é uma estratégia muito importante porque os professores alfabetiza e trabalha determinados conteúdos, só que os professores no entendimento a sequência didática, na maioria das vezes ele demonstra como se fosse uma sequência de atividades. A sequência didática não é sequência de atividades sequência didática tem formato e tem maneira de trabalhar diferente a partir de um determinado tema, como se fosse ou esteja dentro de um projeto, a sequência didática, está dentro de um projeto e através de um tema pode se trabalhar algum conteúdo específico. Sequência didática é muito importante para esse trabalho específico de um determinado conteúdo para se trabalhar.

Q7-Quando existe o envolvimento dos trabalhos de grupos, eles trocam as experiências, aí existe a intenção, quando ele fazem um recorte do trabalho dele apresentando para o grande grupo todo o relato de experiência que eles desenvolvem na sala de aula, então existe a interação, aí o conhecimento vai se aprofundando.

Q8 - Referencial Teórico -Quando trabalhamos com formação do PNAIC o referencial é um trabalho mais sistematizado e levado realmente se deter a estudos de determinado caderno a alfabetização na idade certa temos identificar que tem os direitos de aprendizagem a respeitar. Quando trabalhamos com professores de 4º e 5º, já não tem mais os direitos de aprendizagens, mas os professores dependem que estes direitos de

aprendizagem estejam nos alunos já dominados os conteúdos do 3º para o 4º e do 4º para o 5º, deve estar com conhecimento assegurado, aprofundado e consolidado.

Materiais – Nos cadernos que vem do MEC são riquíssimos e vem direto dos teóricos, eles vem com os direitos de aprendizagem. Ele vem com conceitos e o tema de 2015, veio com o olhar todo com interdisciplinar, 14 em matemática/ 2013 linguagem/ 2016 vamos dar continuidade de a interdisciplinaridade.

Quando trabalhamos determinados conteúdos matemática agente trabalha com jogos eles recebem do MEC determinados jogos, mas a partir do momentos que não tem alguns jogos que são necessários na prática docente, então a aprendizagem acontece mais rápido e os professores confeccionam esse jogos, fazemos oficinas com ele tudo dentro do conceito que vem nos cadernos de atividade oferecidos pelo MEC, através de PNAIC.

Positivo: O material riquíssimo, teoria, os teórico, os cadernos são muito bem elaborados nos termos assim agente aprofunda muito e nosso conhecimento todo mundo porque todo alguns desprendimento agente é bem instigado para consolidar e atualizar a fonte do caderno vem CEEL, alguns livros que agente recebe, material de apoio direto do MEC e também através da Internet pelo Portal.

Negativo: Eu considero como ponto negativo é o tempo que é dado para agente trabalhar determinados cadernos, porque agente temos algumas formações que é para dar conta mês que vem, aí não dar tempo para organizar o calendário. Então a agenda do município não bate com o calendário do que é proposto para colocar em prática aquilo que agente aprende, né e que precisa multiplicar.

Q10 - A avaliação do PNAIC do sistema é para todos os professores, supervisores, diretores, orientadores, formadores, coordenadores, avaliam, então eles chocam as informações então avaliação do sistema é realizado. Agora a avaliação dos alunos é realizado as vezes agente faz um diagnóstico com os alunos e dão um resultado que vai para o sistema é aí o MEC o fica sabendo através do censo eles chocam as informações se tem tantos alunos porque tantos faltaram, o sistema é muito esquematizado.

Fechamento - Acrescento que o município precisaria investir mais F. continuada para que os nossos professores não sejam tão trocados, a rotatividade de substituição de professores, faz com que nosso trabalho passe para outro município, então o professor que é contratado este ano está no ano que vem, ele não está. Então todo trabalho que é feito com este professor ele vai ser utilizado em outros municípios. Mas como vamos ter este ano o concurso público, talvez isso melhore. Mas essa rotatividade prejudica muito o trabalho do professor. E o investimento nessas formações é muito importante, acredito que houvesse maior investimento por parte da SE e os governantes. Aí nos teríamos melhor qualidade tanto profissional como nos resultados para que estimule muito o professores e os nossos trabalhos.

RESULTADOS DA ENTREVISTA



Professor Formador 4

Q1- Identificação

Idade: 35 Anos

Formação: Pedagogia

Maior Graduação: Especialista em Coordenação Pedagógica

Docente: 10 anos

Função: 04 anos

Q2: A formação continuada da rede de paulista foi conquistada com muita luta, e instituída com uma aula atividade pra alguns segmentos tem um encontro por mês com os formadores no centro de formação e discutem sobre aspectos relativos à sua pratica docente.

Q3- Os professores podem aplicar essas orientações debatidas e produzidas nos encontros A atividade como projetos discussão sobre o dia a dia na sua sala de aula com essas discussões de formação através de atividades que atenda a necessidade de aprendizagem da sua turma.

Q4- O professor ele trabalha como orientador da aprendizagem dos alunos, agora ele tem que considerar logico o nível de aprendizagem da sua turma. O professor ele trabalha como orientador, e como facilitador da aprendizagem dos seus alunos, considerando o nível de aprendizagem da sua turma.

Q5- O nível de envolvimento pedagógico ele depende da troca de experiência dos formadores o envolvimento de cada um durante o processo de formação é que norteia a finalização das atividades que é o que poderão indicar o nível de explanação que o professor apresenta do seu trabalho que fez dentro de sala de aula.

Q6- O uso de sequência didática na prática do professor possibilita que os conteúdos sejam melhores assimilados pelos alunos e facilita também o trabalho do professor, à medida que este organiza e integra as sequência na sua pratica.

Q7: essa interação fica realmente uma troca de experiência entre os professores porque cada um tem sua atividade dentro da sua sala, porque depende muito de como é a sua turma e eles falando uns com os outros nesses encontros eles proporcionam novas experiências pra o colega aplicar na sala dele se ele achar adequado.

Q8 - Vou falar do 4º e 5º ano embora seja também orientadora do PNAIC, sobre o referencial teórico agente utiliza nas formações ele depende muito do conteúdo dos projetos que estiverem sendo sugerido depende de algumas considerações tem algumas considerações a serem vistas, mais o que agente de norteador mesmo, que é a questão da prova Brasil é o documento norteador mesmo da prova Brasil com a matriz de habilidades e referencias pros alunos do 4º e 5º ano e depende muito do conteúdo que vai ser trabalhado as estratégias adotadas acontecem no encontro de formação com aula atividade de debates reflexões e produções geralmente as produções são elaboradas com o envolvimento de toda a participante hora em pares e com a apresentação em grande grupo e o resultado dessas produções surpreende as expectativas, com relação ao material e as atividades realizadas ou produzidas o material que é produzido ele vem através das dinâmicas também junto com os professores através de atividades lúdicas diversificadas dando condições ao professor de adaptá-las dando condições reais pra atender as necessidades da sua turma, os pontos positivos são as interações entre formadores e professores, aplicabilidades das atividades dos professores em sala de aula e a reflexão

acerca do que ele deve ou não fazer em sua sala, não só na sala mais dentro do espaço escolar. Já os pontos negativos são algumas conversas na sala da formação que os professores muitas vezes vêm muito entusiasmados e conversam um pouco além da conta mais também não é de todo ruim.

Q9- Ao final de cada formação os professores respondem sempre uma avaliação que é elaborada pelos formadores e apresentadas a eles, às vezes dependendo da formação essas respostas são abertas ou não, em cada semestre também a coordenação da equipe elabora um relatório e envia a seu coordenador geral e dentro desse relatório se reúne também os formadores junto com a coordenação pra ver se o que foi trabalhado surtiu algum efeito realmente se esta sendo plicado nas salas dos professores e ver se pode continuar na mesma linha ou fazer alguma alteração, vai depender dos resultados dessas avaliações e dos próprios encontros de formação que ao final nos sempre fazemos essa avaliação também.

Q10- Veja só a questão da formação continuada não depende apenas do formador, ela depende de todo um conjunto de ideias de trabalho de todos, que vivem na educação do município então vai desde o secretario de educação ate a merendeira que esta lá na escola e o professor quando ele vem pra essa formação ele discute sobre vários aspectos e isso é muito importante, ele não pode deixar nuca de participar dessa formação , quando ele deixa de vir a algumas dessas atividades e não procura saber o que foi que aconteceu , ele fica fora das discursões e acaba não fazendo o trabalho de que foi orientado na formação dentro de sua sala de aula, não que ele deva que trabalhar apenas o que o formado indica pra ele, claro que o professor ele tem seus momentos de estudo individuais e ele que vai decidir o que vai trabalhar na sala de aula, mais se tem uma politica de formação de rede ele tem que trabalhar o que foi discutido nessas formações.

RESULTADO DA ENTREVISTA



Professor Formador Numero 5

Q1 - Identificação

Idade: 43

Licenciatura Plena em Ciências Biológicas

Especialização em Zoologia

Tempo em Docencia: 22 Anos

Tempo de Função: 10 Anos

Q2: É um papel fundamental, pra formação e ajuda na pratica dos docentes da rede.

Q3 - Os aspectos pedagógicos assim são as ferramentas que agente pode dar ao professor pra que ele melhore sua pratica e que favoreça o que ele pensa, o desenvolvimento das atividades pra que eles cheguem ao objetivo pensado que é como agente trabalha aqui no 1º ao 3º ano a alfabetização das crianças.

Q4: É toda a prática que ele vem acumulando ao longo desse tempo o que ele aprendeu, o que ele põe em pratica, como ele desenvolve esse é o saber fazer docente.

Q5 - Os conceitos foram os mais variados, tanto dos formadores como os dos professores, onde cada um fez o seu melhor a meu ver ao longo dessas formações agente tem observado pra que o ensino e a aprendizagem aconteçam na rede.

Q5 o professor tem que entender o que é uma sequência didática para que ele possa desenvolver, as partes as sequencias e diferenciar a sequencia de um procedimento de um planejamento simples, então ele tem que entender e nas formações nos vemos muita ênfase nessa questão da sequência didática, de produzir de ensinar, de perceber como professor via como era uma frequência e colocar ele a par do que era uma sequencia e como ele iria colocar em pratica na sua sala.

Q6 - Significa que é muito importante a interação dos grupos no momento que ele vai elabora essa sequência agente percebeu muito isso, nas formações. Que aqueles grupos sempre ficavam juntos, os pares juntos que aparte dai eles pensavam melhor e o que acontecia muito era aparte desses pares ou desses grupos serem da mesma escola então isso também favorecia a questão da elaboração de uma sequência didática efetiva.

Q7- Toda formação eu vejo com muita positividade, e o PENAIC veio, assim aperte do momento que agente abraçou o PNAIC aqui os professores ficaram mais estimulados nas visitas em loco que o grupo faz as escolas, agente ver que eles se sentem mais estimulados que veio trazer ideias de temas já falados já conhecidos dos professores, mais que com o trabalho com o PENAIC eles ficaram mais valorizados e agentes percebe uma mudança na postura de alguns professores não cem por cento, mais de muitos na rede mudou graças ao trabalho com o PNAIC.

Q8 – Assim, sempre que vêm avaliações com relação ao que agente acrescentaria em cada formação que agente tem essa oportunidade de fazer um relatório após cada encontro normalmente eu não acrescento nada, às vezes muito raramente que o professor reveja determinados pontos.

Estratégias que agente adota, inicialmente agente senta em grupo e separa essas estratégias então eu vejo só o positivo, em cada encontro o grupo procura inovar aparte dos encontros que são feitos com o CEE ou a federal ou então agente traz novas ideias então eu vejo de forma positiva.

São de boa qualidade quando agente conte com o apoio dos livros, que são os livros de apoio do PNAIC estou me referindo muito ao PENAIC, estou me referindo muito ao PNAIC porque é o que agente trabalha mais.

Pontos Positivos: Inovações, novas ideias, em trazer subsidiam, o ponto positivo também é que ele trás muitos relatos vivenciados em outros municípios e que podem ser trazidos pra cá e também a troca de ideias no momento das formações com os professores.

Um dos pontos negativos que agente sempre diz, é a demora na chegada do material às vezes pra gente trabalhar.

Q9: A avaliação com o professor agente faz ela de forma continua também, nos encontro de formação, aparte das visitas em loco que o grupo faz, então agente avalia isso e também de avaliações entregues ao professor, eles devolvem pra gente avaliando o encontro o programa, como esta sendo o desenvolvimento do trabalho dele e aparte dai agente vai fazendo traçando um perfil.

R: Com relação ao PNAIC é o que falei é um programa que veio pra acrescentar, embora agente também diga isso ao professor agente não está ali pra mostra questões que o professor já conhece agente sabe aquele trabalho, os professores são muito comprometidos com relação a essa questão da alfabetização de 1º ao 3º, mais que veio trazer o novo olhar com relação a diversos tópicos, as novas estratégias como agente já citou aqui a sequencia didática o lúdico na sala de aula o que atrapalha um pouco é a questão dessa demora da chegada desses livros em nossas mãos às vezes, teve ano que demorou a chegar então por esse motivo às vezes o programa fica um pouco, mais não deixando de acontecer os seus encontros porque a equipe se empenha agente tira copia, então é uma análise assim positiva dos encontros que acontecem. As equipes de formadores do PNAIC nos sempre separaram um dia na semana para que seja feita a visita em loco, então agente tem as escolas onde agente faz o acompanhamento referente aquela aria, então o acompanhamento é feito aonde agente vai conversa com o professor, vai participar um pouco de aquele trabalho tirar foto, vai ver se o trabalho esta atingindo o objetivo.

RESULTADO DA ENTREVISTA



Gestor Formador Coordenador da Secretaria de Educação - GFCSE

Q1- Identificação

56 Anos

Pedagogo

Especialista em Gestão Escolar

Tempo de Docência: 10 anos

Tempo de Função: Mais de 20 Anos

Q2- Quando estamos na formação o que há de mais significativo durante a formação que eles se envolvem um com o outro, ou com os pares ou com os grupos Nos encontros de formação referente à programação da prática do saber fazer docente com sequência didática, porque sequência didática foi uma coisa que o introduzi nos projetos nas formações e que eles às vezes seguem realmente as sequencia didática e outros confundem com outras coisas.

Q3 É que existe uma diferença entre sequencia e projetos, então eu nem expliquei tanto aqui, eu acho que deu pra explica por que a ação didática o professor ele detecta uma dificuldade na turma, mais essa aprendizagem essa ação está muito na mão do aluno e o professor como mediador.

Q4 - Como nos conversamos na questão anterior, o aluno, o estudante ele é o professor nesse momento da atividade na formação, então com relação na formação essa relação entre os pares é de muita troca, eu acho que o ponto principal é essa troca de experiência entre os pares cada um vem com sua realidade e com sua clientela e nesse momento em que há essa orientação esse encaminhamento a essa troca de informações de experiências.

Q5- Vou me referir ao PNAIC, que hoje ainda permanece que estamos aqui com as series de 1º ao 3º ano, inicialmente eu quero registra e parabenizar essa iniciativa do governo federal por esse pacto pra que ele seja realmente abraçado por toda a sociedade, com relação ao referencial teórico é de grande importância por que acho que ele dá o norte, ele vai realmente direcionar e subsidiar o professor, as matérias eu quero registra a relevância que tem as matérias dos jogos das coleções de literatura dos livros de atividades de toda áreas, os trabalhos que se pede com a questão da interdisciplinaridade, de um currículo inclusivo, então é um material assim de grande valia realmente pra que tenha esse suporte do planejamento pra o planejamento do professor.

Q6- As atividades realizadas, produzidas pelos estudantes professores, eu acredito que ela venha a contribuir pra esse acompanhamento realmente dos níveis de aprendizagem, por que a partir das atividades das construções, é que vamos poder acompanhar, onde cada sujeito e cada turma chega ao resultado conforme as formações.

Q7 - Pontos positivos, desde iniciativa do governo federal, lança esse desafio nacionalmente, é vária a formação continuada para alfabetizadores, para orientadores e para coordenadores eu vejo que é um ponto positivo, os materiais ele dá um grande diferencial, do professor por que ele tem um material concreto um material impresso que vai do esse suporte.

Q8 - Bem eu vou registra o Ponto negativo, na minha avaliação de educadora de formadora aqui da rede, eu vejo que um dos pontos negativos é a ausência do coordenador pedagógico na formação, a formação pedagógica acontece para coordenador do PNAIC, mas não o supervisor da escola, no caso aqui em paulista tem o supervisor local ele não participa totalmente e ativamente da formação, ele recebe um repasse então eu vejo que fica uma

lacuna nesse processo de formação pra ele acompanhar essa pratica lá na sala de aula dentro da escola, em minha opinião se torna uma lacuna quando se faz o relatório a cada unidade que se trabalha gera um relatório com o resultado do trabalho de formação e esses relatórios estão atrelados agregados a uma bolsa, em minha opinião eu pensaria como fazer pra desarticular esse relatório a ser um documento de acompanhamento não agregado a uma bolsa de incentivo para os orientadores e professores, outro ponto negativo também que eu acho, não vou dizer que é totalmente negativo, mais assim a ser aprimorado eu vejo que ainda há uma pequena lacuna no acompanhamento individual.

Q9-Olha o processo de avaliação do programa de formação ele é um acompanhamento mensal, os professores têm um acompanhamento dos alunos individual e da turma e esse acompanhamentos eram tabulados assim como também ainda permanece com o PNAIC.

Q10 O município já vem com essa politica publica de formação continuada, então eu vejo que cada vez mais esses níveis e modalidades eles se aproximares e dialogarem sobre um currículo inclusivo e de uma aprendizagem que seja significativa para todos os alunos, eu vejo que nós não podemos mais trabalhar desarticulados então dependendo do nível de uma modalidade agente precisar ver uma articulação com dialogo permanente e reflexivo sobre esse trabalho de formação.

RESULTADO DA ENTREVISTA



GESTOR EDUCACIONAL DE ESCOLA

Q1-Identificação

Idade: 52

Pedagogia

Pós Graduação Em Educação Especial

Tempo de Docencia: 33 anos

Tempo de Função: 6 anos

Q2: Com um bom olhar fazendo com que o professor venha despenhar mais o seu papel dentro da sala de aula tendo mais segurança.

Q3 - R: É superimportante porque desde o momento que eles são acompanhados do ETAP, é uma turma que vão com mais segurança pra uma sala de aula assim com mais compromisso sabendo que tem alguém que esta dando mais também esta cobrando então é superimportante.

Q4: Tem professor e professor, tem aquele professor que realmente veste a camisa, procura dar tudo o que é de se, em busca de novos materiais de novos métodos então isso aí percebe-se que aquela turma já tem um avanço que desde o momento que ele começa a trabalhar com aquela turma independente de quem foi seu professor lá traz mais tem um olhar sabendo que aquela criança é capaz e aplica os conceitos então é só sucesso.

Q5 - Cheio de expectativa, cheio de esperança acreditando que vai dar tudo certo.

Q6-Depende, que agente sabe que há mudanças, por que desde o momento que você prepara uma aula mas, quando chega dentro da sala de aula tem que mudar toda a sua estratégia por quilo que apareceu no momento, mais muitas delas realmente da sequencia daquilo que trouxe das suas formações.

Q7-Muitas vezes há mais a teoria do que a prática, infelizmente se aplica mais teoria do que a prática, algumas propagandas enganosas, eles vem com mais teoria mesma sabendo que tem que por em prática mas isso aí não quer dizer que é da equipe que passou não, porque as equipes de formadores é uma equipe de competentes, agora quando o professor só encher o quadro e só teoria e sem a prática coitado dos alunos.

Q8 – Estratégias processuais ele traz da formação com certeza, no primeiro e segundo dia, mais infelizmente às vezes ele não tem o apoio dos pais e também não tem aqueles subsídios que deveriam ter dentro da escola. Tem uma professora de sucesso que traz sempre algo para a sala de aula e faz com que aja um bom entrosamento entre ela e os alunos então é sucesso nos conteúdos nas praticas em tudo.

Pontos Positivos: Na expectativa de melhoria vem sempre com esperança, principalmente para os alunos.

Pontos Negativos Muitas vezes a falta do profissionalismo, infelizmente agente encontra isso, pessoas amargas ai quem sofre são os alunos, aquilo que poderia receber e não recebe muitos não mais de teoria do que pratica.

Q9 – Que as avaliações cheguem em tempo hábil para aplicação. E independente dos resultados se trabalhe na escola para que ofereça opções de reensino.

Q10 – Não deixe faltar professores nas escolas.

RESULTADO DA ENTREVISTA



PROFESSOR REGENTE PR- 3

Idade: 40 Anos

Formação: Pedagogia

Especialização: Psicopedagogia

Tempo de Docencia: De 10 A 15 Anos

Tempo de Função: 15 Anos

Q2 - Pra mim, representa uma segurança e eu consigo levar pra secretaria de educação as necessidades encontradas em sala de aula onde eu peço subsídios e em alguns casos sou atendida, no sentido que a política pública ela é falha mais agente busca condições melhores de trabalho e a secretaria de educação nos entende no que é possível.

Q3- Os aspectos pedagógicos desenvolvidos é a questão de a gente saber como esta o desenvolvimento em sala de aula, é como que esta o nível do aluno o nível de aprendizagem, se esta havendo avanços, se o aluno esta tendo interesse e se a comunidade também participa, eu observo que favorece sim, favorece os encontros pedagógicos nos ajudam muito, são imprescindíveis na questão básica mesmo agente tem que saber se o aluno esta escrevendo o nome completo se o aluno esta fazendo a contagem correta de um a vinte, ou mais que vinte e é preciso saber disso desses dados pra poder avançar.

Q4-Eu acho que o entendimento do docente, se o docente esta bem preparado se ela esta sabendo lhe da em sala de aula, se ele é bem aceito na comunidade também, ele tem que trabalhar não sozinho com seus conteúdos, mais trabalhar também com os aspectos da comunidade em se, porque o aluno é ele não é um aluno só, ele vem de casa ele tem sua bagagem então agente tem que saber transformar a bagagem do aluno e juntar com o conteúdo e daí juntar a aprendizagem de acordo com o nível do aluno agente tem que busca o melhor do aluno e também trabalhar a questão da higiene, do ambiente que o aluno esta inserido o que esta acontecendo na casa do aluno agente tem que trazer tudo isso pra trabalhar dentro dos conteúdos da gente fazer uma interligação.

Q5 -O conceito são esses mesmo de se trabalhar com o cotidiano do aluno é resgatar valores, antes esquecidos trabalhar com os pais nos qual agente não tem acesso, muitas vezes porque os pais coloca o aluno na escola e não comparecem e eles pedem isso pra que agente trabalhe com os pais mesmo que tragam os pais pra sala de aula que busquemos alternativas diferenciadas pra que elevem o nível de aprendizagem do aluno.

Q6 - A nossa pratica pedagógica referente à sequência didática, ela passa pra gente um trabalho onde agente segue de acordo com o conteúdo que ela cita lá pra gente, é realmente importante e agente deve seguir, porque é como se fosse um norte pra gente é a base norteadora pra nossa pratica pedagógica trabalhar com esse subsidio que nos ajuda a elevar ainda mais o ensino e aprendizagem na sala de aula.

Q7 - É muito importante porque trocamos informações, muitas vezes temos ideias diferentes e trocamos, uma complementa a outra ajuda e é bom porque você aprende coisas novas você ensina coisas novas e você esta ali vendo que às vezes o que você passa em sala de aula também é passado por várias escolas e um ajuda o outro, um complementa o outro da ideias diferentes e da suporte a outro e agente aprende muita coisa trocando informações, trocamos passamos e aprendemos e utilizamos em sala de aula.

Q8 - O referencial teórico da programação ele é muito interessante porque temos teorias das quais agentes não tinha conhecimento, e essas teorias aplicadas em sala de aula faz com que agente consiga obter outras informações das quais agente não tinha dos alunos, a questão de matemática, língua portuguesa são conteúdos novos com linguagens novas que agente aprende, que agente passa e que agente tem resultado e que agente ver com outros olhares a questão da aprendizagem em sala de aula.

Estratégias e Orientações são boas são utilizadas nos adotamos e também registramos de alguma forma através de fotos de projetos e lá nos apresentamos o que foi dado de forma continuada, de forma ajustada e tentando melhorar se houver alguma falha.

Material que nos recebemos são livros didáticos, que tem como realizar atividades em sala de aula, bem elaborados, em explicados onde podemos utilizar em sala de aula com nossos alunos, eu acho que a didática usada é muito boa, porque a linguagem dele é nova tem experiência de professores nos livros onde agente pode adotar também em sala de aula são registros realmente que podem ser utilizados.

Pontos positivos são as trocas de informações entre professores de outras escolas, são também a utilidade pra que serve o PNAIC, o que é o PNAIC na verdade, esse projeto que o governo passa pra gente é muito importante por que é a nível federal onde temos base, onde temos livros e matérias e muitas vezes não sabemos como lidar com problemas do nosso cotidiano em sala de aula é muito importante.

Pontos Negativos porque os encontros são poucos, os conteúdos deveriam ser por mais tempo, deveríamos ter mais encontros desde começo do ano, e não o encontro um por mês ou dois e é pouco tempo.

Q9 - Elaboramos um projeto de acordo com o que foi pedido, onde apresentamos para as nossas supervisoras onde foi exposto esse projeto, trabalhamos língua portuguesa, matemática, ciências envolvemos todos os conteúdos numa interdisciplinaridade e foi muito bom, foi troca de experiência, foi experiência foi apresentação, bem desenvolvido e a aprendizagem evoluiu normalmente.

Q10 - Eu acho que como educadora, precisamos de mais apoio, precisamos de um projeto que trabalhe questão familiar que venha a nos ajudar porque não trabalhamos sozinho, porque quatro horas com um aluno não corresponde a 24 horas que tem o dia, e é preciso que se trabalhe a comunidade primeira os pais tragam pra escola pra ver o desenvolvimento do seu filho porque trabalhar sozinho é cansativo e é preciso que esse projeto peça também o apoio dos pais que os pais venham pra escola, que os pais estejam participando, porque quando agente diz que foi para o PNAIC que faltamos eles não sabem o que é PNAIC não sabe o que é projeto então que seja repassado para eles pra que eles tenham o conhecimento, que venha participar que de ideias e que nos ajudem também.

RESULTADO DA ENTREVISTA



PROFESSOR REGENTE – PR1

Idade: 32 Anos

Formação: Pós-Graduada

Especialização: Psicopedagogia Institucional

Tempo de Docencia: 13 Anos

Tempo de Função: Professor

Q2- Acho que a importância de qualquer formação se baseia na ampliação do nosso campo de trabalho, embora que os professores arrumem a desculpa de é tudo a mesma coisa, não é, como a sociedade evoluo agente precisa evoluir e as formações são necessárias a isso agente esta sempre precisando evoluir nossas competências, renovar nosso trabalho em sala de aula é ampliar nosso campo de atuação.

Q3 - Aspectos pedagógicos desenvolvidos são importantes, como já frisa a questão anterior, aparte do momento que vem favorecendo novas formas didáticas e metodologias a promoção de ensino e aprendizagem, como agente nunca este pronto e acabado aparte de momento que vem inovar que vem oferecer novas metodologias é bastante positiva.

Q4 -O que é saber fazer docente é tão complicado responder essa questão porque cada um vai pra um norte, o fazer docente eu acho que não cabe mais a palavra fazer docente como ensinar, porque aprender um aluno é aprende em qualquer meio de comunicação internet, televisão, livro, pela mãe, pai sempre tem alguém ensinando ou se aprendendo alguma coisa, então essa questão de ensinar acho que não cabe mais. que a função do fazer docente é ensina o aluno, mais acho que caberia a palavra auxiliar agente tem que auxiliar tem que mediar essa trajetória entre a criança e o conhecimento , o conhecimento mais científico é isso que agente tem que auxiliar uma autonomia adequá-la ao nosso ensino , as necessidades do aluno , ao meio que o aluno vive , por que se esgota o aprendizado só na sala de aula não é aprendizado, quando é que o fazer docente é eficiente, eu acho que é quando o aluno é capaz de colocar fora dos muros aquilo que eu ensinei na escola ele se torna autônomo em aplicar o que ele viu na escola n a vida deles , saber fazer docente é eficiente quando ele tem essa facilidade é facilitar o aprender do aluno, agente esta ali pra facilitar a aprendizagem do aluno , por que aprender ele aprende em qualquer canto inclusive fora da escola.

Q6 - Talvez agente já tenha tido a informação desses conceitos, mais é ampliado e aprofundado, conceito de sequência didática, conceito de trabalhar com projetos é a parte do momento que os formadores trazem as informações pra gente e agente já explana pra pratica da gente é um ganho muito grande isso é a questão de troca de experiência mesmo de uma prender com o outro.

Q7 - A sequência didática é aquele processo pra torna o aprendizado mais eficiente, aparte do momento que não se esgota em uma única aula, é você planejar um conteúdo por etapas ligar um conteúdo a outro, aparte do momento que você faz a interligação de um conteúdo em varias etapas, você trabalhar um conteúdo de farias formas não esgota ele em uma única aula em um único dia facilita a aprendizagem do aluno, permite ate agente organizar o trabalho da gente de uma forma gradual permita ate agente fazer uma ponte do que o aluno já domina e o que agente quer que o aluno ainda domine o que ele já domina e o que ele ainda precisa dominar acho que é o ganho principal da sequência didática.

Q8 -A parte do momento que os professores se juntam nas formações pra discutir assunto agente percebe a riqueza da troca de experiência, quando agente pode banir algumas praticas que não deu certo, complementar a nosso com outras experiências de sucesso e ser positivo, e agente aprende muito a trabalhar com sequência didática e poder adquirir já algumas prontas programar e complementar o que não se adegue a nossa realidade.

Foi positivo, foi amplo à medida que agente à medida que agente viu vários referencias teóricos, e isso é importante que venha embasa nossa pratica da um norte da uma orientação a nossa pratica, agente esta embasado com a relação à teoria.

As orientações processuais também foram boas, todas as atividades envolvidas tiveram orientação clara, e estratégias boas que agente pode adotar na sala de aula.

O material poderia ser mais rico, aparte do momento que, muita vez faltou pra gente ate uma simples Xerox, quando um professor pra trabalhar em sala de aula agente se disponibiliza a Xerox pra o aluno, agente não recebe pra isso, nosso salario não é pra isso mais, no entanto agente precisa.

E em relação à formação não é disponibilizado isso pra gente, não é obrigação clara mais ficaria mais conciso e eficiente se tivesse Xerox e material pra todo mundo como acontecia antes.

Ponto positivo é principalmente favorecer a troca de aprendizagem, que o professor tem um com o outro e isso é muito bom, agente escutar a experiência de sucesso do outro e adotar na nossa sala de aula é muito bom isso.

E o ponto negativo só acha que se perde muito tempo com essa questão de fazer grupos no final, acho que se o conteúdo fosse trabalhado unanime como é no inicio cada um dando sua opinião seria muito bom, por que ate quando se junto no grupo muitas pessoas vão embora, muitas pessoas não participa é sempre recaia a responsabilidade por um ou dois dos grupos.

Q9-O programa vem reforça a questão de a agente avaliar o aluno de forma processual, de forma continua não esgotar, não avaliar um aluno por um numero por uma nota e sim avaliar o trajeto dele toda, acompanhar a evolução dele é essa questão da pratica que já vinha fazendo e vem reforça.

Q10 - Que é positivo e que o professor precisa sempre aprimorar seus conhecimentos, a formação é essencial para o professor pra ele aprimorar tanto a sua prática, seu fazer docente, ter contado com outras experiências.